

# Deltakelse som forutsetning for erfaringslæring i arbeidslivet

*En konseptuell drøfting og diskursanalytisk tilnærming*

Tone Brunvand Bowitz



Hovedoppgave i profesjonsstudiet pedagogikk

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

Vår 2005

---

**SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK****TITTEL:****DELTAKELSE SOM FORUTSETNING FOR  
ERFARINGSLÆRING I ARBEIDSLIVET**

En konseptuell drøfting og diskursanalytisk tilnærming

**AV:**

Tone Brunvand BOWITZ

**EKSAMEN:**

Hovedoppgave i profesjonsstudiet pedagogikk  
2. avdeling, undervisning og ledelse  
Cand. ed.

**SEMESTER:**

Vår 2005

**STIKKORD:**

Erfaringslæring i arbeidslivet

Deltakerbegrepet

Diskursanalyse

## **Tema og problemstilling**

Dagens arbeidsliv er preget av å måtte tilpasse seg stadig skiftende omgivelser, noe som nødvendiggjør virksomheters og arbeidstakers tilgang til å kontinuerlig lære og utvikle seg. En måte arbeidstakere kan imøtekomme tiltagende behov for endring og utvikling, er å lære av erfaringer de erverver gjennom sitt daglige arbeid. I følge John Dewey (1969 [1938]) forutsetter erfaringslæring deltakelse. Dette er utgangspunktet for hovedoppgaven som omhandler forholdet mellom arbeidstakers deltakelse og deres tilgang til å lære av sine erfaringer i det daglige arbeidet. Hovedoppgavens problemstilling er; *Er deltakelse en forutsetning for arbeidstakers erfaringslæring?* Det vil bli redegjort for ulike dimensjoner ved deltakerbegrepet, som blir drøftet i forhold til hvilken tilknytning det har til arbeidstakers mulighet for erfaringslæring i sitt arbeid.

## **Metodisk tilnærming**

Hovedoppgaven består av to hoveddeler, som har ulike metodiske tilnærminger til problemstillingen. I den første delen blir problemstillingen belyst med en teoretisk og konseptuell drøfting av erfaringslæring og ulike dimensjoner ved deltakerbegrepet. Tilknytningen mellom arbeidstakers deltakelse og erfaringslæring blir fortløpende drøftet ut fra deltakerbegrepets ulike meningsinnhold. Den konseptuelle drøftingen av deltakerbegrepet blir videreført i oppgavens andre hoveddel, som har en diskursanalytisk tilnærming til problemstillingen. I diskursanalyser blir en bestemt måte å oppfatte og omtale deler av samfunnet på, en diskurs, analysert, noe som i denne oppgave er deltakerbegrepet som kommer til uttrykk i den offentlige diskurs. Det blir fortløpende drøftet hvilke følger denne forståelse av deltakerbegrepet kan få for arbeidstakers tilgang til å lære av sine erfaringer. Det er altså den gjensidige innflytelse mellom språkbruk og den konteksten språkbruken finner sted, som er vesentlig i diskursanalyser.

## **Litteratur og kilder**

Som et teoretisk rammeverk for hovedoppgaven blir John Deweys læringssyn videreført til læring i arbeidslivet, da jeg mener det har mye å tilføre dette området. Dewey (1969 [1938]) betraktet individets egne erfaringer som utgangspunkt for all sann læring, noe han mente fordret deltakelse. For å styrke aktualiteten ved Deweys læringssyn, blir det gjennomgående referert til litteratur fra forskningsprogrammet Bedriftsutvikling mot år 2000, der sentrale

temaer samsvarer med aspekter ved Deweys læringssyn. Den offentlige diskurs som blir analysert i oppgavens andre del, blir konkretisert til offentlige dokumenter som angår forslag til ny lovgivning i arbeidslivet. Det er hovedsakelig NOU 2004:5 *Arbeidslivslovutvalget* som blir analysert, da det er utredningsdokumentet som ligger til grunn for den nye loven. For å vise en bredere diskurs analyseres også utvalgte høringsuttalelser og Arbeids- og sosialdepartementets påfølgende Odelstingsproposisjon nr 49 (2004-2005).

## Hovedkonklusjoner

I den konseptuelle drøfting av problemstillingen fremkommer det at meningsinnholdet i deltakerbegrepet er meget omfattende og mangesidig. Dette vanskeliggjør et entydig svar på om arbeidstakeres deltakelse er en forutsetning for deres erfaringslæring. Tilgangen til å erverve erfaringer, og dermed muligheten for å lære av dem, øker når den enkelte arbeidstaker er direkte involvert i deltakelsen. En nyansering av deltakerbegrepet viser at ikke alle forståelser og former for deltakelse gir arbeidstakere erfaringer.

Dette blir illustrert i diskursanalysen, der deltakerbegrepet som kommer til uttrykk i utredningsdokumentet, innebærer at det er arbeidstakeres representanter som skal sikre den enkeltes deltakelse i virksomheten, altså indirekte deltakelse. Til grunn for en slik forståelse av deltakerbegrepet, ligger et instrumentelt deltakerperspektiv og en nytteargumentasjon, der deltakelse betraktes som et middel til å nå mål utover selve deltakelsen. Arbeidstakeres direkte deltakelse blir med dette i liten grad anerkjent og tilrettelagt for i NOU 2004:5 *Arbeidslivslovutvalget*. Dette kan begrense arbeidstakeres tilgang til å erverve erfaringer og lære av dem. En slik oppfatning av deltakerbegrepet blir bekreftet i analysen av arbeidsmiljøbegrepet som fremstår i utredningsdokumentet. Organisatoriske arbeidsmiljøfaktorer, som innbefatter forhold som fremmer arbeidstakeres direkte deltakelse og erfaringslæring, blir i betydelig mindre grad omtalt og behandlet i forhold til fysiske og psykiske arbeidsmiljøfaktorer. Dette kan gjenspeile et forslag om en beskyttelseslov fremfor en utviklende og læringsfremmende lov. Et slikt deltaker- og arbeidsmiljøbegrep kan forstås dithen at deltakelse betraktes som et middel til å få innflytelse i virksomheten, og ikke som en forutsetning for arbeidstakeres erfaringslæring.

## Forord

Hovedmotivasjonen min for å begynne på profesjonsstudiet i pedagogikk var en interesse for læring i arbeidslivet, en interesse som har utviklet seg til siste semester. Gjennom studiet har jeg blitt mer og mer opptatt av uformell og kontinuerlig læring, særlig med inspirasjon fra John Deweys tekster. Engasjementet for læring i arbeidslivet og kontinuerlig læring gjenspeiler seg i de fordypningsmuligheter jeg har hatt i studieforløpet, og som en avslutning på pedagogikkstudiet har jeg fått fullført et lenge pågående tankeprosjekt om å forene mine to faglige interesseområder. Denne hovedoppgave er det endelige produkt av tankeprosjektet om å videreføre deler av Deweys filosofi og læringssyn, til å gjelde læring i arbeidslivet, noe som har vært meget spennende og lærerikt. Det har særlig vært utfordrende, men desto mer interessant, å se i hvilken grad foreningen av de to fagområdene er fremtredende i dagsaktuelle offentlige dokumenter om ny lovgivning i arbeidslivet.

En særlig takk vil jeg rette til min veileder Terje Grønning, som har vært til god hjelp for å gjøre min tekst av et tankeprosjekt til å bli en ferdigstilt hovedoppgave. Jeg vil også takke Øystein og Hedda for å ha lest gjennom deler av hovedoppgaven og gitt meg god, konstruktiv respons, og ikke minst for fruktbare faglige diskusjoner, støtte og tilbakemelding gjennom hele skriveprosessen. Samtaler og oppmuntring fra gode medstudenter på Helga Eng har også vært uvurderlig i arbeidet med hovedoppgaven.

Oslo, 1.juli 2005

Tone Brunvand Bowitz

## **Forkortelser**

**AFI:** Arbeidsforskningsinstituttet

**ALLU:** Arbeidslivslovutvalget

**Arbeidsmiljøsenderets NHVO:** Arbeidsmiljøsenderets ”Nettverk for hovedverneombud”

**ASD:** Arbeids- og sosialdepartementet

**BU 2000:** Bedriftsutvikling mot år 2000

**NHO:** Næringslivets Hovedorganisasjon

**STAMI:** Statens Arbeidsmiljøforskningsinstitutt

## **Innholdsfortegnelse**

<b>FORORD .....</b>	<b>5</b>
<b>FORKORTELSER .....</b>	<b>6</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE .....</b>	<b>7</b>
<b>1 INNLEDNING.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 Bakgrunn for oppgavens tema og problemstilling .....</b>	<b>9</b>
<b>1.2 Om valg av teoretisk og metodisk tilnærming .....</b>	<b>10</b>
1.2.1 Konseptuell drøfting .....	10
1.2.2 Diskursanalytisk tilnærming .....	12
<b>1.3 Oppgavens struktur .....</b>	<b>14</b>
<b>2 DELTAKELSE SOM FORUTSETNING FOR ERFARINGSLÆRING .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Erfaringslæring .....</b>	<b>16</b>
2.1.1 Erfaringers kontinuitet .....	16
2.1.2 Erfaringers samspill.....	18
2.1.3 Deltakelsens betydning for erfaringslæring .....	19
2.1.4 Refleksjonens betydning for erfaringslæring .....	20
2.1.5 Endringer i læringssynet .....	21
<b>2.2 Deltakelse .....</b>	<b>22</b>
2.2.1 Perspektiv på deltakerfunksjonen .....	23
2.2.2 Legitimering av deltakelse.....	24
2.2.3 Ulike former for deltakelse .....	26
2.2.4 Frihet som forutsetning for deltakelse .....	31
<b>2.3 Refleksjoner og oppsummering av den konseptuelle drøfting.....</b>	<b>34</b>
2.3.1 Oppsummering .....	36

---

<b>3 DISKURSANALYSE .....</b>	<b>38</b>
<b>3.1 Avgrensninger i den diskursanalytiske tilnærming.....</b>	<b>39</b>
3.1.1 Tekstvalg, diskursanalysens gang og hovedfunn .....	40
<b>3.2 Om deltakerbegrepet i ALLU (2004).....</b>	<b>42</b>
3.2.1 Ulike deltakerformer .....	42
3.2.2 Perspektiv på deltakelse .....	48
3.2.3 Legitimering av deltakelse .....	49
<b>3.3 Arbeidsmiljøbegrepet.....</b>	<b>52</b>
3.3.1 Om arbeidsmiljøbegrepet .....	52
3.3.2 Arbeidsmiljøbegrepet i ALLU (2004).....	54
<b>3.4 Avsluttende tolkninger og oppsummering av diskursanalysen.....</b>	<b>60</b>
3.4.1 Oppsummering av diskursanalysen.....	65
<b>4 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER .....</b>	<b>68</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>75</b>



## 1 INNLEDNING

### 1.1 Bakgrunn for oppgavens tema og problemstilling

"In a time of drastic change, it is the learners who inherit the future. The learned usually find themselves equipped to live in a world that no longer exist" (Eric Hoffer i Marsick og Watkins 1999:45).

Sitatet gjenspeiler en oppfatning om at kontinuerlig læring og utvikling forutsettes i et samfunn med stadig raskere forandringstempo og utstrakte kommunikative rekkevidder. Dagens arbeidsliv er preget av å måtte tilpasse seg ustabile og skiftende omgivelser, da det beveger seg inn i en global økonomi og konkurransesituasjon. Internasjonale føringer og trender får betydelig mer innvirkning på norsk arbeidsliv, noe myndighetene ikke kan vedta seg bort fra gjennom lovgivning. Individorientering i arbeidslivet er et eksempel på dette, da det i stadig større grad utmerker seg i norsk arbeidsliv, som har en sterk sosialdemokratisk og fellesskapsorientert tradisjon. For å tilpasse slike internasjonale føringer det norske arbeidsliv, må de vedkjennes og tilrettelegges for. Det må tilrettelegges for at arbeidstakere, og dermed virksomheten, kan imøtekomme behov for endring. Ved å gi arbeidstakere tilgang til læring, kan de bli i bedre stand til å endre og utvikle seg, og slik håndtere sine skiftende omgivelser. Hvorvidt arbeidstakers læring blir betraktet som en nødvendighet, og dermed blir prioritert når det stilles økte krav til virksomheters effektivisering og omstilling, kan imidlertid variere med synet på læring.

Dersom læring ikke anses som en forutsetning for arbeidstakers og virksomheters utvikling, kan dette implisere et syn på at læring forekommer gjennom organiserte og formelle aktiviteter. Slike læringsaktiviteter kan være tid - og ressurskrevende, noe som kan medføre at andre hensyn som økonomi og tid, blir prioritert fremfor læring. Arbeidstakers læring blir imidlertid ikke utelukkende betinget av organiserte aktiviteter på formelle læringsarenaer. Læring kan også erverves gjennom hverdagslige, uformelle hendelser og aktiviteter i arbeidet. En form for uformell læring er å lære av sine erfaringer i det daglige arbeidet. I følge John Dewey (1969 [1938]) har all sann læring utgangspunkt i erfaringer, noe han mente fordrer den lærendes deltakelse. Et slik læringssyn fremmer kontinuerlig læring og gir stor overføringsverdi mellom læring og arbeidspraksis, noe som kan være effektivitetsbringende, samtidig som det er kostnadsbesparende. Til grunn for denne

hovedoppgave ligger et syn på at erfaringslæring er en meget betydningsfull læringsform i dagens arbeidsliv, da det er et tiltagende behov for å imøtekomme stadig nye krav til endring. Tema for hovedoppgaven er deltakelse og erfaringslæring i arbeidslivet, og med Dewey som inspirasjonskilde og utgangspunkt er problemstillingen;

*Er deltakelse en forutsetning for arbeidstakeres erfaringslæring?*

## **1.2 Om valg av teoretisk og metodisk tilnærming**

Hovedoppgaven består av to hoveddeler, som belyser problemstillingen med ulike tilnærminger. I den første delen blir problemstillingen belyst med en teoretisk og konseptuell drøfting av arbeidstakeres deltakelse og erfaringslæring. Her blir ulike forståelser for deltakerbegrepets meningsinnhold redegjort for og drøftet i forhold til hvilken tilknytning de har til erfaringslæring. Den konseptuelle drøftingen blir videreført i hovedoppgavens andre del, som utgjør en diskursanalytisk tilnærming til problemstillingen. I diskursanalysen analyseres deltakerbegrepet som kommer til uttrykk i den offentlige diskurs, og det blir drøftet hvilke følger dette deltakerbegrepet kan få for arbeidstakeres erfaringslæring. Den konseptuelle drøftingen og diskursanalytiske tilnærmingen blir i det følgende gjort rede for, da det kan være hensiktsmessig å ha en forståelse for de to tilnærmingene ved lesning av begge hoveddelene.

### **1.2.1 Konseptuell drøfting**

I den teoretiske og konseptuelle drøftingen blir ulike dimensjoner ved deltakerbegrepet redegjort for, og drøftet i forhold til hvilke følger deltakerbegrepets ulike meningsinnhold kan få for arbeidstakeres erfaringslæring. Selv om deltakelse og erfaringslæring blir relatert til arbeidslivet, velger jeg å distansere meg fra teorier om organisasjonslæring, da ulike forståelser og teorier om hvordan læring forekommer i arbeidslivet, ikke utgjør oppgavens hovedfokus. Formålet med hovedoppgaven er imidlertid å behandle *begrepene* deltakelse og erfaringslæring, samt relasjonen mellom begrepene. Arbeidstakeres deltakelse og erfaringslæring kan forekomme både individuelt og i fellesskap, og som individuell og organisatorisk læring. Oppgavens konseptuelle fokus på deltakelse og erfaringslæring gjelder både for individuell og organisatorisk læring, noe som gjør at denne differensieringen ikke blir tatt stilling til her.

Problemstillingen blir belyst ved å utvide didaktisk filosofi og teori til å gjelde læring i arbeidslivet, der John Deweys læringssyn utgjør det teoretiske rammeverket. Jeg mener Deweys læringssyn har mye å tilføre dagens arbeidsliv, særlig med tanke på arbeidstakeres tiltagende behov for å kontinuerlig endre og utvikle seg. Argyris og Schön (1999) har i sin teori om organisasjonslæring videreført deler av Deweys filosofi, særlig om undersøkelsesbegrepet. Jeg vil imidlertid fokusere på andre deler av Deweys filosofi, særlig om deltakelse og erfaringslæring, noe som gjør at jeg henvender meg direkte til hans verker. Det er hovedsakelig artikler fra *Democracy and Education* (1997 [1916]) og *Erfaring og opdragelse* (*Experience and education*) (1969 [1938]) som blir anvendt for å belyse problemstillingen. Verkene som Dewey forfattet fra slutten av det forrige århundret henvender seg mest til barn og deres læring og utvikling. Han skrev altså i en annen tid og mot en annen læringsarena enn det hans læringssyn blir videreført til her. Dewey omtaler erfaringslæring som en generell prosess med likt forløp uavhengig av alderstrinn, der den enkeltes egne erfaringer utgjør utgangspunktet for læringen (Vaage 2000). Å erfare er altså ikke forbeholdt barn, noe som gir Deweys læringssyn en legitim overføringsverdi til voksnes læring i dagens arbeidsliv. Det må likevel tas i betraktning at det er min forståelse av Deweys læringssyn som videreføres, og at jeg plasserer det i en annen tid og læringskontekst enn det som var Deweys hovedanliggende, nemlig skolen. Erling Lars Dale (1999:64) påpeker behovet for å utvikle og få bedre innsikt i organisasjonsdidaktikk med dette utsagnet: "Fagets [pedagogikkens] potensial som profesjonsgrunnlag øker om det utvikler teorier for så vel læringsorganisasjon som organisasjonslæring". Selv om Dewey fremsatte sitt læringssyn for snart hundre år tilbake er det like relevant og aktuelt i dagens problemstillinger angående læring.

For å styrke aktualiteten ved Deweys læringssyn blir det gjennomgående referert til litteratur fra forskningsprogrammet Bedriftsutvikling mot år 2000 (BU 2000), som er et samarbeidsprosjekt mellom flere etablerte forskningsinstanser i Norge. Sentrale temaer i dette forskningsprogrammet samsvarer med aspekter ved Deweys læringssyn. Her blir blant annet ulike deltakerformer redegjort for og relatert til arbeidslivet, noe jeg skal drøfte i forhold til erfaringslæring. Litteratur og artikkelsamlinger av Per-Erik Ellström blir også mye henvist til i hovedoppgaven, der erfaringslæring i arbeidslivet er et sentralt tema, uten at Dewey blir eksplisitt referert til som kilde.

### 1.2.2 Diskursanalytisk tilnærming

Den konseptuelle drøftingen av deltakerbegrepet og tilknytningen til erfaringslæring, blir videreført som analysekategorier i oppgavens andre del, som har en diskursanalytisk tilnærming til problemstillingen. Formålet med analysen er å belyse hvilket meningsinnhold som ligger til grunn for deltakerbegrepet, som kommer til uttrykk i den offentlige diskurs, og hvilke følger dette kan få for arbeidstakeres tilgang til å lære av sine erfaringer. Det er her nærliggende at den metodiske tilnærmingen er en diskursanalyse, da det er en bestemt måte å oppfatte og omtale deler av samfunnet på, altså en diskurs, som blir analysert.

Diskursbegrepet innbefatter en forståelse av språket som strukturert i ulike mønstre, noe som varierer med sosiale praksiser vi handler innenfor (Winther Jørgensen & Phillips 1999). Det er den gjensidige innflytelse mellom språkbruk og den konteksten språkbruken finner sted, som er vesentlig i diskursanalyse. Diskursanalyse kan med dette defineres som "analyse av språkbruk i en samfunnsmessig kontekst, med fokus på hvordan de ideer og begreper som produseres i denne konteksten tolker og er med på å forme (et visst utsnitt av) den samfunnsmessige virkeligheten" (Mathisen 1997:3). I denne diskursanalyse er det altså meningsinnholdet i det deltakerbegrepet som kommer til uttrykk i den offentlige diskurs, som ønskes fremanalysert, for å slik finne ut om deltakelse her blir forstått som en forutsetning for arbeidstakeres erfaringslæring.

For å få et innblikk i den offentlige diskurs blir offentlige dokumenter analysert, da tekster er viktige innslag for å få forståelse av vår samfunnsmessige virkelighet (Mathisen 1997). I diskursanalyser er det relasjonen mellom menings- og tekstproduksjon som er vesentlig (ibid). Når tekster er gjenstand for analyse av en bestemt diskurs, ligger det til grunn at tekstens betydningsunivers er en integrert del av diskursen (Dyrberg m.fl 2000b). Tekster er innleiret i et intertekstuell nettverk, der noen tekster utmerker seg som et forankringspunkt for diskursen, monumenter, og blir derfor valgt som analyseenheter (Neumann 2001). I denne diskursanalyse blir den offentlige diskurs konkretisert til offentlige dokumenter som angår forslag til ny lovgivning i arbeidslivet. Det er hovedsakelig NOU 2004:5 *Arbeidslivslovutvalget* (ALLU 2004) som blir analysert, da det er utredningsdokumentet som ligger til grunn for den nye loven. For å vise en bredere diskurs analyseres også utvalgte høringsuttalelser og Arbeids- og sosialdepartementets påfølgende Odelstingsproposisjon nr 49 (2004-2005) (ASD 2004-2005).

Diskursanalysers sentrale bidrag er en problematisering av antagelser om naturlige eller nødvendige helheter (Dreyer Hansen 2000). Diskursanalysen av ALLU (2004) utgjør en problematisering av meningsinnholdet, slik det kommer til uttrykk i tekstene, til begreper som står i relasjon til deltakelse og erfaringslæring. "... politiske (og andre) aktører *setter seg selv og hverandre i bevegelse gjennom bruk av språket*, samtidig som de formes av språket når de bruker det" (Mathisen 1997:6). Det er nettopp dette jeg vil få frem når jeg drøfter mulige konsekvenser som begrepers bestemte meningsinnhold kan få for arbeidstakeres tilgang til erfaringslæring. Det er analysen av ulike sosiale fenomen og prosesser som diskursivt konstituerende, som er interessant og sentralt i diskursanalyser, og ikke diskurser i seg selv (Dreyer Hansen 2000). Diskursen som analyseres gjennom ALLU (2004) må betraktes som et analytisk begrep jeg konstruerer for å skape en ramme rundt analysen, og ikke noe som er ferdig avgrenset og må avdekkes.

I diskursanalyser rettes altså oppmerksomheten mot hvordan språkbruk interagerer med sosiokulturell praksis. En slik sosialkonstruktivistisk tilnærming utgjør et felles grunnfundament for et stort omfang av forskjellige forståelser og retninger av diskursanalyse (Winther Jørgensen & Phillips 1999). I sosialkonstruktivismen antas det at verden ikke kan sanses direkte, noe som umuliggjør objektiv sannhet og kunnskap om verden. I diskursbegrepet ligger det implisitt at språket ikke kan oppfattes som nøytralt, noe som innebærer en avvisning av et korrespondansesyn på kunnskap og sannhet, der det antas at språket speiler verden objektivt (Mathisen 1997). Det vi handler i forhold til er ikke determinert og gitt i kraft av en dypereleggende essensiell strukturering av verden (Dyrberg m.fl 2000a), noe som gjør kunnskap og dermed vårt syn på verden historisk og kulturelt betinget. "Virkeligheden er kun tilgjengelig for os gennem vore kategorier" (Winther Jørgensen & Phillips 1999:13). Slike konstruerte kategorier blir institusjonalisert i språket og kan slik fremstå som en felles *virkelighet*. Sosial interaksjon, og dermed diskurser, er slik med på å forme, opprettholde og endre vår kunnskap og forståelse av verden (Winther Jørgensen & Phillips 1999). I denne diskursanalyse blir det analysert i hvilken grad begreper, som deltakerbegrepet, fremstår med ett bestemt meningsinnhold, altså som *den ene* måten å være deltaker på. Ved å problematisere dette blir andre meningsinnhold som kan ligge til grunn for deltakerbegrepet anskueliggjort, noe om kan endre oppfatningen av deltakerbegrepet i den offentlige diskurs. Dette kan igjen få følger for hvordan deltakerbegrepets meningsinnhold blir operasjonalisert i arbeidslivet, noe som kan få følger for arbeidstakeres mulighet for å lære av sine erfaringer i det daglige arbeidet.

At kunnskap og sosiale identiteter er kontingente, reflekterer ikke nødvendigvis en oppløsning av regelmessigheter i det sosiale. Sosiale forhold blir institusjonalisert, og kan fremstå som regelbundet og regulerende (ibid). Identitet og handlinger er betinget av de diskurser vi befinner oss innenfor (Dyrberg m.fl 2000a). Da språk og diskurser strukturerer verden fremfor å avdekke den, er det ikke tanker og intensjoner som ligger bak aktørers retorikk som er interessant i diskursanalyse (Dyrberg m.fl 2000b). Det er altså ikke forfatterens, ALLU sin, mening eller begrepsforståelse som ønskes fremanalysert, men mønstrene som språket strukturerer og er strukturert ut fra. Med andre ord er det hvordan begrepers meningsinnhold blir uttrykt, både eksplisitt og implisitt, altså hvordan det fremstår gjennom teksten som skal analyseres, da dette påvirker diskursen som ALLU (2004) er en del av. Å avdekke tanker på grunnlag av tale og intensjoner på grunnlag av diskurs, strider i mot grunnsynet i diskursanalyse. Metodisk er diskurser en kilde til å forstå diskurser og det er de antagelser, argumenter og betydninger som ligger til grunn for teksten, som skal identifiseres og analyseres (ibid).

"Vi skal ikke se tekster som en dokumentation af en mening eller virkelighed, der ligger uden for teksterne, men snarere analysere tekster som monumenter over historien, der rummer en bestemt konstruert mening eller virkelighed, som aktørerne på det pågældende tidspunkt har orienteret sig og handlet i forhold til" (Torfing 2000:26).

### **1.3 Oppgavens struktur**

I hovedoppgavens første del, kapittel 2, blir problemstillingen belyst med en teoretiske og konseptuell drøfting. For å identifisere tilknytningen mellom deltakelse og erfaringslæring er det først nødvendig med en innsikt i sentrale aspekter ved erfaringslæring (2.1). Ulike forståelser for deltakerbegrepets meningsinnhold blir deretter redegjort for og fortløpende drøftet i forhold til erfaringslæring (2.2). Her fremsettes ulike perspektiv på deltakelsens formål og legitimering, samt ulike former for deltakelse. Frihetsbegrepet blir også behandlet, da frihet kan forstås som en forutsetning for deltakelse. Kapittelet avsluttes med refleksjoner rundt erfaringslæring i arbeidslivet og en oppsummering av kapittelet (2.3). Kapittel 3 utgjør oppgavens andre hoveddel, der problemstillingen blir belyst med en diskursanalytisk tilnærming. Her presenteres først avgrensninger i den metodiske tilnærmingen til diskursanalysen (3.1). Deretter blir meningsinnholdet i deltakerbegrepet som kommer til uttrykk i ALLU (2004) analysert i lys av den konseptuelle drøftingen av deltakerbegrepets

ulike dimensjoner. Det blir gjennomgående drøftet hvorvidt deltakelse kan forstås som en forutsetning for arbeidstakeres erfaringslæring i den offentlige diskurs (3.2). For å identifisere forholdet mellom deltakelse og erfaringslæring velger jeg i tillegg å gå utover selve deltakerbegrepet. Arbeidsmiljøbegrepet som fremstår i ALLU (2004) blir derfor analysert, med vekt på hvilket deltaker- og frihetsbegrep som ligger til grunn for arbeidsmiljøbegrepet (3.3). Kapittel 3 avsluttes med noen tolkninger av funnene fra diskursanalysen og en oppsummering av diskursanalysen (3.4). I kapittel 4 blir den konseptuelle drøftingen og den diskursanalytiske tilnærmingen til problemstillingen sammenfattet, med avsluttende refleksjoner rundt sentrale temaer i hovedoppgaven, som forholdet mellom indirekte og direkte deltakelse og institusjonalisering av erfaringslæring gjennom lovgiving (4.0).

## **2 DELTAKELSE SOM FORUTSETNING FOR ERFARINGSLÆRING**

### **2.1 Erfaringslæring**

John Dewey regnes for å være en av de mest sentrale pedagogiske tenkere i det 20. århundret. Med en progressiv pedagogisk orientering fremsatte han et alternativ til det tradisjonelle læringssynet, der læring ble forstått som videreføring av bestemte mengder opplysninger og ferdigheter fra en vitende til en uvitende (Dewey 1969 [1938]). Dewey (1997d [1916]) hadde tiltro til arbeidslivets intellektuelle muligheter, men så arbeidsvilkårene for de store massene som hindrende for å gjøre arbeidet til en anvendbar utdanningsmessig ressurs. Med industrialiseringen av arbeidet ble arbeidstakeres læring begrenset til å tilpasse seg verktøy og maskiner, fremfor å tilpasse verktøy og maskiner til arbeidstakeres bruk og behov (ibid). Læring ble her tillagt strategisk og økonomisk betydning, med en ensidig produksjons- og effektivitetsorientert verdi. Kunnskap, definert som en ting, skulle bli påført individet ovenfra og utenfra (Dewey 1969 [1938]). Dette reflekterer en forståelse av at kunnskap kan isolert sett lagres, iverksettes og utveksles, noe som indikerer at læring kan styres og kontrolleres uavhengig av den lærende og de uformelle sosiale prosessene på en arbeidsplass (Andersen & Jørgensen 2002). Som motsats til dette tradisjonelle kunnskaps- og læringssyn, mente Dewey (1969 [1938]) at læring må komme innenfra fremfor utenfra, da utgangspunktet for individets læring er deres egne erfaringer. I det følgende blir fremtredende aspekter ved Deweys læringssyn redegjort for og videreført til arbeidslivet.

#### **2.1.1 Erfaringers kontinuitet**

For å gjøre arbeidet til en utdanningsmessig ressurs må arbeidstakere få mulighet til å lære av sine erfaringer (Dewey 1997d [1916]). Erfaring blir ikke her forstått som noe man erverver fra en aktivitet i seg selv, da erfaringen forblir meningsløs dersom den ikke relateres til sine konsekvenser. Det fundamentale i dette læringssyn er å kontinuerlig rekonstruere erfaringer, da det fordyper erfaringers mening og forsterker evnen til å styre erfaringers senere retning (Dewey 1997a [1916]). Erfaring betraktes altså som en kontinuerlig bevegende kraft, noe Dewey (1997c [1916]) benevnte erfaringers kontinuum.



Erfaringers kontinuum består av to uatskillelige faser, der den aktive fase innebærer individets aktivitet, som har innvirkning på omgivelsene og dermed de objektive vilkårene for individets etterfølgende erfaringer. Den aktive fases tilbakevirkning på individets senere erfaringer, kalles den passive fase (Dewey 1969 [1938]). Det man har tilegnet seg av viten og ferdigheter i en situasjon, blir et redskap til forståelse og effektiv behandling av situasjoner som følger (ibid). Tidligere erfaringer skaper altså forventninger om senere handlingskonsekvenser, men det er kun i samtidens omgivelser individet kan finne næring til rekonstruksjon av erfaringer. "Hvis forberedelsen gøres til det styrende mål, så ofres nutidens muligheter for en fiktiv fremtid. Når det sker, forpasses eller ødelægges den virkelige forberedelse til fremtiden" (Dewey 1969 [1938]:217). Den eneste forberedelse som er hensiktsmessig er altså å oppdage den fulle betydningen av de nåværende erfaringene, da vi blir forberedt på å gjøre det samme i fremtiden. Slik sett viderefører erfaringer noe fra tidligere erfaringer, samtidig som de har innvirkning på kvaliteten av etterfølgende erfaringer. Kritikken mot det tradisjonelle læringssyn rettet seg ikke mot fokuset på de ytre, objektive vilkår, da de er betydningsfulle for erfaringers karakter. Problemet er imidlertid at de indre vilkårene ikke tillegges samme verdi som de ytre, noe Dewey (1969 [1938]) mener er like avgjørende for hvilke erfaringer som erverves.

I følge Deweys læringssyn er formelle og organiserte læringsaktiviteter, som i arbeidslivet ofte finner sted på kurs og seminarer, ikke en tilstrekkelig læringsform i arbeidslivet. Formelle læringsaktiviteter blir vanligvis organisert for flere arbeidstakere samtidig, noe som innebærer at læringen ikke kan ta utgangspunkt i samtliges tidligere ervervede erfaringer. Slike læringsaktiviteter består altså hovedsakelig av den passive fase, da den enkeltes innvirkning på sine omgivelser og de objektive vilkår for senere erfaringer, ikke blir inkludert i læreprosessen. Dette avhenger selvfølgelig av hvor aktive arbeidstakere er i de formelle læringsaktivitetene, samt hvor læringen finner sted. Dersom læringen foregår isolert fra det daglige arbeidet er det ikke tilstrekkelig at det tilrettelegges for arbeidstakeres aktivitet og delaktighet i kurs og på seminarer (Kock 2004). Formelle læringsaktiviteter må kombineres med uformelle aktiviteter, erfaringsutveksling og refleksjon, da formelle læringsaktiviteter ikke nødvendigvis gir arbeidstakere mulighet til å interagere med sine daglige omgivelser og til å kontinuerlig rekonstruere sine erfaringer. Formelle læringsaktiviteter innebærer ikke i like stor grad en overføringsverdi mellom arbeidstakeres læring og arbeidspraksis, som erfaringslæring. Erfaringslæring tar imidlertid utgangspunkt i den enkelte arbeidstakers tidligere ervervede erfaringer, som blir kontinuerlig rekonstruert,

for å gi påfølgende erfaringer retning og innhold. I følge Deweys læringssyn er det altså ikke tilstrekkelig med formelle læringsarenaer og – aktiviteter i en virksomhet, men dette er ikke ensbetydende med at de må avvises. Formell og uformell læring kan kombineres ved blant annet at de blir relatert til hverandre.

### **2.1.2 Erfaringers samspill**

I Deweys erfaringsbegrep er interaksjon med omgivelsene av vesentlig betydning, da kildene som gir individet mulighet til å erfare, befinner seg utenfor individet (Vaage 2000).

Erfaringer oppstår i en unik serie med omgivelsene, noe som utgjør individers biografi (Savage 2002). Erfaringer er et samspill mellom ytre og indre vilkår, og som i deres vekselvirkning utgjør en situasjon (Dewey 1969 [1938]). En erfaring blir altså til i et samspill mellom individet og de omgivelsene individet befinner seg i når det erverver erfaringen. Dewey mente derfor at erfaringer må forstås ut fra de omgivelsene de opptrer i, og som gir erfaringen mening (Løvlie 1989), noe som gjør det lite hensiktsmessig å studere erfaringer isolert fra omgivelsene. At erfaringer er uløselig tilknyttet den situasjonen de blir ervervet i, innebærer et syn på erfaringer som kontekstuelle og relasjonelle. Handlinger og erfaringer er ikke umiddelbart subjektive og private, men de er formidlet og sosiale gjennom interaksjon og transaksjoner (ibid). Et individ må referere sine egne handlinger til andres handlinger, for å slik få mening og veiledning for sine egne (Dewey 1997b [1916]).

Med et kontekstuellt og relasjonelt syn på erfaring og læring, blir arbeidspraksis og læring forstått som to uløselig tilknyttede og integrerte prosesser. Et slikt læringssyn avviser altså et syn på læring som universelt og som isolerte aktiviteter, noe imidlertid formelle læringsaktiviteter kan bære preg av. Erfaringslæring blir imidlertid forstått ut fra et samspill med omgivelsene og dermed andre mennesker, gjennom handling og deltakelse i daglige aktiviteter (Gustavsson 2004). Erfaringslæring forekommer ikke utelukkende når den enkelte arbeidstaker utfører sitt arbeid ved hjelp av egen viten, men også når kolleger utveksler og bearbeider sine erfaringer i fellesskap (Andersen & Jørgensen 2002). Når arbeidstakere samhandler blir de tilgjengelige for hverandre på unike sett. I arbeidslivet forekommer dette i ulike fellesskap på arbeidsplassen, som med de kolleger man utfører arbeidsoppgaver sammen med, men også i fellesskap med faggrupper og profesjoner, samt i mer uformelle fellesskap (ibid). Ulike arbeidsfellesskap utgjør arenaer for erfaringsutveksling og erfaringsoverføring, noe som er en viktig kilde til læring.

Med prinsippene om erfaringers kontinuitet og samspill, som nå er redegjort for, skiller Dewey mellom forskjellige erfaringers iboende verdier. Erfaringers utdanningsmessige verdi bedømmes ut fra en aktiv gjensidig forening mellom erfaringers kontinuitet og samspill, i forhold til hva den beveger seg i mot og inn i (Dewey 1969 [1938]). For at erfaringene skal få utdanningsmessig verdi, må arbeidsgivere altså tilrettelegge for at omgivelsene som arbeidstakere erfarer i, gir erfaringene ønsket innhold og mening. "" [V]ækst" er ikke nok, vi må også angive i hvilken retning væksten foregår, det mål den går imod" (Dewey 1969 [1938]:205).

### 2.1.3 Deltakelsens betydning for erfaringslæring

Dewey forsto ikke individets endringer og læring som å være forårsaket av påvirkninger fra omgivelsene, men snarere fra selve interaksjonen individet har med sine omgivelser gjennom deltakelse (Paringer 1990). Dewey betraktet deltakelsesprosessen som sosial av karakter, da deltakelse innebærer interaksjon med sine omgivelser, noe som skaper erfaringer (Biesta 2003). At arbeidstakere kan lære av sine erfaringer i det daglige arbeidet, impliserer altså en forutsetning om at arbeidstakere er aktivt deltakende. Betydningen av at individer er delaktige i sin læringsprosess, er tydelig i dette sitatet av Dewey (1969 [1938]:231);

"Jeg tror ikke, der er noget i den progressive oppdragelses filosofi, der er rigtigere end det, at den understreger betydningen af, at den, der skal lære, deltager i udformningen af de mål, som styrer hans virksomhed under læreprocessens forløp, ligesom der ikke er nogen fejl i den traditionelle undervisning, der er større end den, at den ikke sikrer elevenes aktive medvirken i opbygningen af de mål, der er bestemmende for hans skolearbejde".

I følge Ellström (1996) øker tilgangen til å lære gjennom arbeidet, i takt med arbeidstakers mulighet for autonomi, deltakelse og sosiale interaksjon. Læring skjer ikke utelukkende når man utfører arbeidet, men også når man har frihet til å delta i definisjon, valg og planlegging av mål, arbeidsoppgaver og fremgangsmåter, samt i vurdering og kontroll av resultat (Ellström 1996). Dersom arbeidstakers deltakelse blir anerkjent og integrert i virksomhetens daglige virke, fasiliteres deres tilgang til å lære av sine erfaringer. Aktører med ulike og motstridende interesser, som for eksempel arbeidstakere og arbeidsgivere, den politiske høyre - og venstreside, samt forskere og praktikere, kan enes om viktigheten og nødvendigheten av deltakelse i arbeidshverdagen. At deltakerbegrepet har stor tilslutning

kan imidlertid tyde på at det er innholdsmessig omfattende og til dels motsetningsfylt, noe som kan gi et uklart og av og til tomt begrep, som igjen kan gjøre det menings- og virkningsløst (Moltu 1999). Enighet om deltakelsens nødvendighet trenger altså ikke å innebære en enighet om deltakelsens innhold og funksjon. Dette kan igjen medføre ulike syn på hvorvidt deltakelse er en forutsetning for erfaringslæring, noe Dewey hevdet var tilfellet med sitt syn på erfaringslæring. For å belyse oppgavens problemstilling er det altså nødvendig med en nærmere redegjørelse og drøfting av ulike syn på deltakerbegrepet, og hvilke følger ulike syn får for arbeidstakeres erfaringslæring. Før deltakerbegrepet blir behandlet mer i detalj, blir refleksjonens betydning for erfaringslæring og endringer i læringssynet redegjort for.

#### **2.1.4 Refleksjonens betydning for erfaringslæring**

Alle erfaringer innebærer potensielle læringsmuligheter, men for å lære av erfaringer er det ikke tilstrekkelig å kun erverve dem. For å lære av sine erfaringer må arbeidstakere få innsikt i erfaringenes kontinuitet og samspill, noe som innebærer at de må kontinuerlig rekonstrueres. Erfaringers utdanningsmessige verdi bestemmes når tilknytningen mellom handlinger og deres konsekvenser, gjennom refleksjon blir identifisert, gjøres eksplisitt og ilegges betydning (Dewey 1997c [1916]). Dette gir opphav til nye menings- og kunnskapsstrukturer, som blir utgangspunkt for nye handlinger og erfaringer. "No experience having a meaning is possible without some element of thought" (Dewey 1997c [1916]:145). Gjennom refleksjon bearbeides og systematiseres de erfaringene som erverves i arbeidet. Refleksjon innebærer kritisk prøving av de antagelser om virkeligheten som mer eller mindre bevisst styrer våre handlinger i ulike situasjoner (Ellström 1996). Ved å undersøke individuelle og organisatoriske mål og resultater gjennom refleksjon, synliggjøres skjulte iboende forestillinger og antagelser som ofte tas for gitt (Argyris & Schön 1999). Dette kan ses i likhet med eksternaliseringsfasen i modellen til Nonaka og Takeuchi (1995), der taus kunnskap som erverves gjennom erfaring, gjøres eksplisitt.

Det er først når noe er ufullstendig, usikkert, tvilsomt og problematisk at undersøkelse og dermed refleksjon forekommer. Sentralt i Dewey sitt læringssyn står problemløsningsmetoden, eller undersøkelse (inquiry) som den også betegnes, som prinsipielt utøves likt i den vitenskapelige tenkemåten og innen erfaringserverving i hverdagslivet (Vaage 2000). "...videnskabelig metode er det eneste autentiske middel, vi har

til rådighet til at få fat i betydningen af vore dagligdagse erfaringer om den verden vi lever i" (Dewey 1969 [1938]:250). I begge tilfeller starter undersøkelsesprosessen med at en opplever et problem som lokaliseres og defineres. Hypoteser og løsningsforslag blir på grunnlag av dette utviklet, og ut fra vurdering av potensielle konsekvenser operasjonaliseres og observeres det favoriserte alternativet, for så å bli akseptert eller forkastet (Dewey 1969 [1938]). Problemorientert læring og aktivitet er altså ikke tilstrekkelig for å fasilitere erfaringslæring i arbeidslivet, da deltakelse forblir verdiløst uten det refleksive element. For at arbeidstakere skal få mulighet til å lære av sine erfaringer i det daglige arbeidet, må de få handlingsrom som tillater refleksjon over egne og andres erfaringer, samt alternativ tenkning og kritisk prøving av mål og fremgangsmåter. Med et slikt handlingsrom impliseres det at arbeidstakere er deltakende i forhold som angår sin umiddelbare arbeidssituasjon. Muligheten til refleksjon ligger i en personlig delaktighet i det som foregår (Dewey 1997c [1916]).

### **2.1.5 Endringer i læringssynet**

Alternativet som Dewey fremsatte mot synet på læring som isolerte og instrumentelle aktiviteter, for snart hundre år tilbake, er høyst aktuelt i dagens diskusjon rundt læringsbegrepet. Å betrakte læring i relasjon til de umiddelbare omgivelser og situasjoner individet befinner seg i, har gradvis fått tilslutning på flere læringsarenaer. Hva angår arbeidslivet fremkommer dette i blant annet politiske dokumenter som Stortingsmelding nr.19 (2003-2004) *Et velfungerende arbeidsmarked* og i Stortingsmelding nr. 42 (1997-1998) *Kompetansereformen*. Her blir arbeidsplassen omtalt som en betydningsfull læringsarena, der det daglige arbeidet anses som den viktigste kilden til læring. En slik dreining i synet på læring kan karakteriseres som å ha utviklet seg fra å være formell og reproduktiv, til å bli mer uformell og utviklingsorientert. I det reproduserende læringsperspektiv blir læring betraktet som fakta- og regelbasert kunnskapsinnhenting, som på forhånd er planlagt og organisert (Kock 2004). Slike læringsvilkår kan beskrives som å fremme arbeidstakeres tilpasning til bestemte måter å utføre arbeidet på. De som følger rutinen godtar det som tidligere har vært anvendelig, og gjør dette til målestokk for hva som er mulige handlinger, uten å se rutinen i forhold til sin egen aktivitet (Dewey 1997c [1916]). Med et utviklingsorientert læringssyn er målet imidlertid å utvikle en bevisst og kritisk reflektert holdning til rådende arbeidsmønstre, noe som kan skape nye måter å møte

oppgaver og utfordringer i arbeidet på (Ellström & Ekholm 2004). Endringer i læringssynet gjenspeiles i den lærende sin plass i læreprosessen (Høyrup & Pedersen 2002). Fokuset har dreiet fra den aktivitet som skal skape læring til selve læreprosessen, noe som medfører at det lærende subjekt blir tillagt betydelig større verdi og oppmerksomhet. Dette står i forhold til oppfatningen av hvor læring finner sted. Reproduserende læring beskrives som kunnskapsoverføring gjennom formalisert og institusjonalisert utdanning.

Utviklingsorientert læring har utspring fra de erfaringer vi gjør gjennom aktiviteter vi kontinuerlig velger å engasjere oss i, noe som gjør læringen mer integrert i det daglige arbeidet (Ellström & Ekholm 2004). I praksis eksisterer ikke et så tydelig skille mellom reproduserende og utviklingsorientert læring, slik det fremkommer i denne grovt skisserte fremstilling. Poenget med denne kategoriseringen er å få frem at med endringer i læringssynet har den enkelte arbeidstakers deltakelse blitt tillagt større verdi. For å få en nærmere forståelse av deltakelse som forutsetning for erfaringslæring, blir deltakerbegrepet nå redegjort for og drøftet i forhold til erfaringslæring.

## **2.2 Deltakelse**

Når den enkeltes erfaringer utgjør utgangspunktet for læring, er det vanskelig å operasjonalisere betingelser og kriterier for at det skal finne sted i en virksomhet. Jeg velger derfor å fremheve et aspekt ved erfaringslæring, som kan forstås som forutsetning for at arbeidstakere lærer av sine erfaringer, nemlig deltakelse. At deltakerbegrepet her blir fremhevet innebærer imidlertid ikke at andre aspekter ved erfaringslæring, som refleksjon, forstås som underordnet deltakelse. Årsaken til at det er deltakelse som blir nærmere behandlet, er at deltakerbegrepets meningsinnhold er mangetydig. Dette gjør det interessant i forhold til de konsekvenser det kan få for hvorvidt deltakelse kan forstås som forutsetning for erfaringslæring. I denne delen blir ulike perspektiv på deltakerfunksjonen og legitimeringsformer for deltakelse, samt ulike deltakerformer redegjort for og drøftet i forhold til erfaringslæring. Frihetsbegrepets relasjon til deltakelse, og dermed erfaringslæring, blir deretter drøftet.

### 2.2.1 Perspektiv på deltakerfunksjonen

All deltakelse i en virksomhet blir sjeldent forstått ut fra ett perspektiv, da ulike deltakelsesprosesser forekommer samtidig, med ulike formål og virkeområder. En og samme deltakelsesprosess kan oppfattes med ulike perspektiv, ut fra blant annet hvilke aktører i arbeidslivet som betrakter og begrunner deltakelsen. En deltakelsesprosess kan også innbefatte en kombinasjon av flere deltakerperspektiv, fra en og samme aktør.

Deltakerperspektivene gjenspeiler ulike formål, og da formålet med deltakelse i denne oppgave er å være forutsetning for erfaringslæring, tar fremstillingen av perspektivene utgangspunkt i dette. Den følgende kategorisering av ulike deltakerperspektiv må ikke betraktes som absolutt, men snarer som analysekategorier, slik det vil bli anvendt i diskursanalysen i kapittel 3. William Lafferty (1991 [1983]) er en av flere som har skissert tre perspektiv på deltakerfunksjonen i demokratiske samhandlingsformer. I det instrumentelle perspektiv er motivasjonen for deltakelse rettet mot dens resultat, noe som gjør deltakelse målrettet og rasjonell. Deltakelse blir med dette et virkemiddel for å manipulere eller endre bestemte tilstander (Lafferty (1991 [1983])). Arbeidstakere kan slik påvirke beslutninger til fordel for egen interesse, noe som kan gjøre deltakelse og demokrati til et maktspill. Når deltakelse betraktes som et virkemiddel, blir erfaringer ervervet, men de tillegges ikke primært en utdanningsmessig verdi, noe som gjør at læring her blir eventuelt et biprodukt, og ikke hovedmotivasjonen med deltakelse.

Med det ekspressive perspektiv blir det imidlertid tatt avstand fra å forstå deltakelse som strategisk handling. Her ligger motivasjonen for deltakelse i aktiviteten i seg selv, noe som gir deltakelse en egenverdi. Deltakelse blir forstått som menneskelig samhandling, der personlighet realiseres som offentlig gjennom dialog og eksternalisering (ibid). Dewey blir av blant annet Lafferty presentert som en representant for det ekspressive deltakerperspektiv. Med Deweys syn på deltakelse som en forutsetning for erfaringslæring, kan deltakelse i det ekspressive perspektiv, med Dewey som representant, tolkes som en forutsetning for erfaringslæring. Jeg vil imidlertid argumentere for at selve hensikten med deltakelse i et ekspressivt perspektiv, ikke er å fremme erfaringslæring. Det er imidlertid deltakelsesprosessen i seg selv som er selve målet, noe som ikke nødvendigvis innbefatter erfaringene som følger av deltakelsen. En slik tolkning av det ekspressive perspektiv, gjør erfaringer og dermed erfaringslæring, også her til potensielle biprodukter fremfor selve hovedmotivasjonen med deltakelsen. Det kan med dette diskuteres hvilket

deltakerperspektiv Dewey kan plasseres innenfor, og om det ekspressive deltakerperspektiv kan tolkes på flere måter.

Det instrumentelle og det ekspressive deltakerperspektiv kan frembringe to ulike og stridbare retninger. Men de kan også forstås med en mer dialektisk tilnærming til demokratiske samhandlingsformer, der de representerer to sider ved en overordnet begrepsmessig enhet (ibid). Det er her det tredje deltakerperspektiv, det pedagogiske, kommer inn. Deltakelse, innflytelse og ansvar blir her forstått som å være utviklende og læringsfremmende (ibid). Individer og institusjoner betraktes ikke her isolert fra hverandre, da individuelle holdninger og egenskaper anses som å bli utviklet gjennom sosialisering inn i et fellesskap, noe som innebærer praktisering av demokratiske ferdigheter og prosedyrer (Pateman 1970). Carole Pateman blir ofte presentert som den fremste representant for det pedagogiske perspektiv, da hun mener individers evne til å delta øker med erfaringer fra deltakelsesprosessen, samtidig som deltakelsens avgjørende rolle er å fremme et kollektivistisk ansvar (Lafferty 1991 [1983]). Å få erfaringer fra deltakelsesprosesser, mener Pateman (1970) man kan få på arbeidsplassen, som et første skritt på veien til å oppnå økt politisk deltakelse og demokrati. Formålet med deltakelse i arbeidslivet kan med dette forstås som en praktisering i å delta i politiske beslutninger. Dette indikerer at bedriftsdemokrati og deltakelse ikke anses som læringsfremmende i seg selv, men snarere som å ha instrumentell verdi for å lære noe utover selve deltakelsen på arbeidsplassen. I likhet med Pateman mente Dewey at evnen til å delta styrkes gjennom praksis, men Dewey mente at å lære gjennom demokratiske samhandlingsformer er å lære *fra å være* deltaker, og ikke hvordan bli en (Biesta 2003). Med Deweys vektlegging av deltakelsens betydning for læring og læringens egenverdi, mener jeg at han kan anses som en bedre representant for det pedagogiske perspektiv enn Pateman. I fremstillingen av Deweys læringssyn fremkom det at han anså deltakelse som forutsetning for erfaringslæring, noe som er i overensstemmelse med det pedagogiske deltakerperspektiv, der selve motivasjonen for deltakelse er læring og utvikling.

### **2.2.2 Legitimering av deltakelse**

De tre perspektivene på deltakelse innbefatter ulike syn på formålet med deltakelse, noe som kan ses i sammenheng med ulike argumentasjoner i legitimering av deltakelse. Det instrumentelle perspektiv, der deltakelse er et middel for å oppnå ulike mål, kan forstås i lys



av en nytteargumentasjon for å legitimere deltakelse. Nytteargumentasjon kan være politisk orientert, noe som var rådende på 1970-tallet, der målet om jevnere maktfordeling mellom arbeidsgiver og arbeidstakere skulle oppnås gjennom økt deltakelse (Kvadsheim 1999). På 1990-tallet ble økt produksjon og effektivitet gjennom mobilisering av initiativ og skapende evner vektlagt som begrunnelse for økt deltakelse, også av arbeidstakere og deres representanter (ibid). Deltakelse kan også legitimeres med et demokratiargument, noe som innebærer at: "Deltagelse og demokrati blir et "arbeidsmiljøgode" på lik linje med goder som ren luft, lite støy og høy sikkerhet" (Hansen 2001:150). En slik legitimering kan ses i sammenheng med det ekspressive perspektiv, der deltakelse anerkjennes som et gode i seg selv. Demokratiargumentet sto sentralt hos mange av de som sympatiserte for innføringen av arbeidsmiljøloven av 1977, og da særlig lovens § 12, som fremmer den enkeltes mulighet for selvbestemmelse og deltakelse (Hansen 2001).

De siste årene har det skjedd en dreining i synet på legitimeringen av arbeidstakers deltakelse, fra en nytte- og demokratiargumentasjon i retning av mer kunnskapsrelaterte argumenter (Moltu 1999). Eikeland og Berg (1997) hevder at en av hovedbegrunnelsene for deltakerbaserte former for utvikling og organisering, ligger i dens betydning for læring. En slik kunnskapsargumentasjon kan sees i sammenheng med det pedagogiske perspektiv på deltakelse. At arbeidstakere får anledning til å være deltakende, kan skape og fremme en større vilje til og mulighet for endring og læring (Grønhaug & Hansen 2001a). For at alle arbeidstakere skal få mulighet til å lære av sine erfaringer er det nødvendig med bred deltakelse, der arbeidstakere har innflytelse over forhold ved egen arbeidssituasjon (Eikeland & Berg 1997). Individuell læring kan i seg selv være et argument, men kan også forstås og begrunnes som forutsetning for organisatorisk læring (Argyris & Schön 1999). Slik kan kunnskapsargumentet utgjøre en selvstendig legitimering av deltakelse, uansett om læringen finner sted på individnivå eller systemnivå.

Legitimering av deltakelse i det daglige arbeidet følger sjeldent så klare skiller som kategoriseringen viser her. På en arbeidsplass forekommer ikke utelukkende en form for legitimering av deltakelse. Virksomheter kan operere med flere ulike argumentasjoner, både parallelt og i kombinasjon med hverandre. Legitimeringen av en og samme deltakelsesprosess kan oppfattes og anvendes forskjellig hos arbeidsgivere og arbeidstakere, noe som kan føre til at en legitimering går på bekostning av en annen, men ikke nødvendigvis. Kunnskapsargumentet kan for eksempel inngå i en nyttelegitimering, der

kunnskap betraktes som virkemiddel for økt produksjon og/eller trivsel. Arbeidstakere kan oppfatte sin deltakelse som et arbeidsmiljøgode, samtidig som den resulterer i at erfaringer og innspill blir uttrykt og tatt til følge i planlegging og iverksettelse av tiltak og organiseringen av arbeidet (Moltu 1999). Slik kan arbeidstakere være betydningsfulle informanter når beslutninger skal fattes, uten å bli proaktivt involvert i initierings- og beslutningsfasen (Kvadsheim 1999). Det blir likevel feilaktig å fremheve kunnskapsargumentet i denne formen for nyttelegitimering, da det ikke er utvikling av kunnskap og læring som er selve formålet med deltakelsen, men informasjon til beslutningstaking. I likhet med det instrumentelle og det ekspressive deltakerperspektiv, er relasjonen mellom deltakelse og erfaringslæring mindre fremtredende og snarere et biprodukt enn et hovedargument bak nytte- og demokratilegitimeringen. Når deltakelse legitimeres som utvikling av kunnskap og læring kan deltakelse imidlertid betraktes som en forutsetning for erfaringslæring. Ulike formål og argumenter for deltakelse har altså ulike tilknytninger til erfaringslæring, noe som vil fremstå enda tydeligere når ulike former for deltakelse nå blir presentert og drøftet i forhold til erfaringslæring.

### **2.2.3 Ulike former for deltakelse**

I etterkrigstiden ble deltakelse i arbeidslivet forstått som kollektive beslutninger gjennom valgte representanter, med bakgrunn i lover og avtaler. Med fokus på Einar Thorsrud og Fred Emerys (referert til i Hansen 2001) psykologiske jobbkrav, ble oppmerksomheten rettet mer mot den enkelte arbeidstakers innflytelse over egen arbeidssituasjon og utvikling av mer uformelle nettverk på arbeidsplassen. Det fremkommer her et skille mellom arbeidstakerorganisasjoners innflytelse gjennom det formelle samarbeidssystemet, indirekte deltakelse, og den uformelle innflytelsen arbeidstakere har i kraft av sin kompetanse og motivasjon, direkte deltakelse (Engelstad referert i Falkum 1999). Med indirekte deltakelse blir flere arbeidstakers oppfatninger og interesser samordnet til en enhet og presentert gjennom representanter. Med direkte deltakelse representerer den enkelte arbeidstaker selv sine egne oppfatninger og interesser (Claussen 2001). Hvorvidt en arbeidstaker er direkte eller indirekte deltakende i en virksomhet, avhenger av hvilket perspektiv, altså formål, som ligger til grunn for deltakelsen. Dersom arbeidstakers deltakelse skal være et gode i seg selv eller utviklende og læringsfremmende for den enkelte arbeidstaker, ligger det implisitt at de selv må være direkte deltakende. Er hensikten med deltakelse å oppnå andre mål utover

deltakelsen i seg selv, som for eksempel innflytelse på virksomhetens beslutninger, er indirekte deltakelse hensiktsmessig, da noen kan representere flere arbeidstakeres interesser og synspunkter samtidig.

Indirekte og direkte deltakelse har altså ulike formål og dermed ulike virkeområder, og må derfor betraktes som komplementære fremfor oppopperende deltakerformer. For at deltakelse skal gi arbeidstakere erfaringer, noe som er en forutsetning for å kunne lære av dem, er det imidlertid helt nødvendig at den enkelte arbeidstaker selv er aktiv i deltakelsen, altså direkte deltakende. Det er individets egen opplevelse av et problem som er utgangspunktet for at man erfarer og dermed reflekterer over erfaringene (Dewey 1969 [1938]). Deweys oppfatning om at deltakelse er en forutsetning for erfaringslæring, indikerer slik sett en forståelse av deltakerbegrepet som direkte deltakelse. Kritikken som fremsettes mot Deweys uklare og tvetydige begrepsbruk som altomfattende og lite presis (Løvlie 1989), er med dette gjeldende for deltakelsesbegrepet. På en annen side skrev Dewey mot institusjoner som har barns læring som selve hovedanliggende, noe som gjør indirekte deltakelse til en mindre interessant og relevant deltakerform. I følge Dewey innebærer deltakelse interaksjon med omgivelsene, noe som gir direkte deltakelse og erfaringservervelse et sosialt aspekt (Biesta 2003). Deweys (1997b [1916]) definisjon av demokrati som felles kommunisert erfaring kan på en annen side tolkes dithen at arbeidstakere også kan lære av indirekte deltakelse. Her er det imidlertid samhandling og erfaringsutveksling med representantene som utgjør grunnlaget for erfaringslæring, noe som innebærer direkte deltakelse, og ikke representantenes deltakelse. Ifølge Deweys læringssyn er det paradoksalt at beslutninger angående den enkeltes mål og fremgangsmåter skal treffes av andre enn den lærende, da det den lærendes erfaringer som er utgangspunktet for læringen.

Deltakelse kan også differensieres ut fra hvor i beslutningsprosessen deltakelsen finner sted. Arbeidstakere kan delta i mange faser i en beslutningsprosess, som blant annet problemopplevelse, kartlegging, løsningsforslag, beslutningstaking, vedtak, iverksettelse og evaluering (Eikeland & Berg 1997). I forskningsprogrammet Bedriftsutvikling mot år 2000 (BU 2000) kategoriseres deltakelse i beslutningsprosesser i to hovedfaser, medbestemmelse og medvirkning. Medbestemmelse knyttes til selve beslutningstakingen, der arbeidstakere deltar i beslutningssystemer og - strukturer som styrer virksomheten. Medvirkning innebærer arbeidstakeres deltakelse i realiseringen av allerede foretatte beslutninger, som de ikke nødvendigvis selv har vært med å fatte (Falkum 1999). Arbeidstakeres medbestemmelse og

medvirkning kan inngå i beslutninger som angår virksomheten, altså på systemnivå, men også beslutninger som berører den enkelte arbeidstakers egen, umiddelbare arbeidssituasjon, altså individnivå. Medbestemmelse på systemnivå foregår vanligvis gjennom representanter, altså indirekte deltakelse, noe alle arbeidstakere har krav på i følge arbeidsmiljøloven av 1977. Hvorvidt medbestemmelse på systemnivå utøves gjennom arbeidstakers direkte deltakelse avhenger av blant annet størrelsen på virksomheten og hva beslutningen innebærer. Det kan være lite formålstjenlig at samtlige arbeidstakere i større virksomheter er direkte deltakende i all beslutningstaking på systemnivå, noe som heller ikke nødvendigvis er ønskelig fra den enkelte arbeidstakers side (Kalleberg (1991 [1983])). Slik overdeltakelse er ikke demokratisk ideal, men allmøtedemokrati (Kalleberg 1984). Allmannamøter kan forstås som en form for direkte deltakelse, da den enkelte arbeidstaker får mulighet til å bli hørt og få informasjon direkte, men det de sier blir imidlertid ikke nødvendigvis tatt til følge (Hansen 2001). Deltakelse og demokrati i arbeidslivet må ha en flernivåstrategi med både direkte og indirekte deltakelsesordninger (Kalleberg 1984).

Kvadsheim (2001) beskriver endringer i arbeidslivet som å i større grad innbefatte flere kompetanserelaterte arbeidsoppgaver, noe som har medført en endring i rollen til arbeidstakers deltakelse. Fra å ha betraktet arbeidstakere som respondenter på ledelsens initiering og beslutninger, reaktive, til at de blir mer deltakende i initierings- og beslutningsfasen, proaktive (Kvadsheim 2001). Slik sett kan arbeidstakere som har medbestemmelse, både på system- og individnivå, karakteriseres som mer proaktive enn de som ikke deltar i selve beslutningstakingen, men er medvirkende i iverksettelsesfasen. Det blir altså lagt mer vekt på delegering av myndighet, ansvar og initiering til den enkelte arbeidstaker, noe som ofte omtales som "empowerment" (ibid). Arbeidstakere som proaktive og reaktive, kan ses i sammenheng med deres mulighet til å lære av sine erfaringer. I følge Dewey (1969 [1938]) avhenger et individs læring av at det selv er aktivt deltakende i definering og valg av egne mål, arbeidsoppgaver og fremgangsmåter, noe som kjennetegner en proaktiv arbeidstaker. Å være en deltakende kan med dette synes som å ikke være avgjørende i seg selv, men å være delaktig i forhold som angår ens egen umiddelbare arbeidssituasjon, individnivå, er mer vesentlig for erfaringslæringen. Dette kan relateres til formålet med deltakelsen. Formålet med medbestemmelse på systemnivå er vanligvis innflytelse i beslutningstaking i virksomheten, noe som kan ses i forhold til et instrumentelt deltakerperspektiv og en demokrati- eller nytteargumentasjon. Medbestemmelse på individnivå kan imidlertid betraktes mer som et gode i seg selv eller som utviklende og

læringsfremmende, og kan slik forstås ut fra et ekspressivt og pedagogisk deltakerperspektiv, med en demokrati- eller kunnskapsargumentasjon.

Arbeidstakeres mulighet for å være deltakende på sin arbeidsplass innbefatter altså flere ulike former for deltakelse. Medbestemmelse og medvirkning gjennom indirekte og direkte deltakelse, på system- og individnivå, er alle like viktige og nyttige i en virksomhet, men disse deltakerformene har ulike formål og er dermed hensiktsmessige på ulike virkeområder. Dersom arbeidet organiseres slik at flere deltakerformer kan benyttes, vil det kunne gi synergieffekter ved at de virker gjensidig forsterkende på hverandre, noe som er gunstig for utviklingsprosesser (Grønhaug & Hansen 2001b). De ulike deltakerformene kan forekomme parallelt og i kombinasjon med hverandre, men de kan også gå på bekostning av hverandre da det alltid vil være et spenningsforhold mellom makt, autoritet og styring på den ene side, og delegering, autonomi og beslutningstaking på den andre side (Berg referert i Moltu 1999). Graden av arbeidstakeres mulighet for medbestemmelse og medvirkning har altså innvirkning på reguleringen av innflytelse og makt i en virksomhet. Deltakelse i selve beslutningstakingen styrker kvaliteten og engasjementet i implementeringen av den samme beslutningen (Eldring 1999). Når arbeidstakeres representanter deltar i beslutningstaking på systemnivå, kan dette altså gå på bekostning av de øvrige arbeidstakeres eierforhold og dermed forpliktelse til beslutningene og implementeringen av dem (Kvadsheim 1999). Slik kan arbeidstakeres representanter være et hinder for en utvidet forståelse av deltakelse, til å gjelde hver enkelt arbeidstaker i det daglige arbeidet: "... det er eit paradoks at det som vert sett på som eit demokratisk og eller humanistisk gode, av andre vert sett på som ein trussel mot nettopp dei same verdiane" (Berg referert i Moltu 1999:222). Det blir en balansegang å utvikle og forankre de demokratiske prosedyrene som ivaretar alle arbeidstakeres behov, samtidig som en ikke motarbeider de muligheter slike prosesser må gi for å utfolde initiativ, eierskap og forpliktelse hos representantene (Kvadsheim 1999). Benevnelsen demokratiske beslutningsprosesser kan i seg selv virke legitimerende for maktutøvelsen som følger av beslutningen (Hagen 1999).

Arbeidstakeres representanter trenger ikke utelukkende fungere som arbeidstakeres viderefremidlere, men de kan også utfylle roller som tilretteleggere, endringsagenter, læremestere og garantister for prosessen (Kvadsheim 1999). Representanter kan slik oppmuntre til og tilrettelegge for at den enkelte arbeidstaker kan være deltakende, blant annet ved å aktivt involvere dem i samarbeidet og forhandlingene de har med arbeidsgivere

(Claussen 1999). Det må imidlertid ikke tas for gitt at de ulike formene for deltakelse alltid er et ønske og frivillig fra arbeidstakeres side. Om det ikke er obligatorisk, så kan deltakelse være eller oppfattes sterkt forventet fra arbeidsgivers side (Ellström & Hultman 2004).

Deltakelse kan oppfattes mer som en plikt enn en rettighet, altså et krav fremfor et tilbud om mer delaktighet. I følge undersøkelser i BU 2000 viser det seg at ønsket om deltakelse ofte angår forhold ved den enkeltes umiddelbare arbeidssituasjon, og i mindre grad på forhold som reguleres av lov- og avtaleverk (Falkum 1999). Medbestemmelse og medvirkning oppfattes altså som å ha større verdi på individnivå enn på systemnivå. Det er gjerne konkrete hverdagslige spørsmål som interesserer arbeidstakere mest og som de har mest kunnskap om (Kvadsheim 1999), noe som også kan ses i sammenheng med arbeidstakeres begrensede tid og dermed hva de ønsker å ta seg tid til. En annen forklaring kan være at medbestemmelse og medvirkning på individnivå innebærer direkte deltakelse i større grad enn på systemnivå.

At direkte deltakelse på individnivå har størst betydning for arbeidstakeres erfaringslæring og opplevelse av sine arbeidsforhold som gode, trenger ikke være ensbetydende med at arbeidstakere i større grad er individuelle deltakere fremfor kollektive deltakere. Å være individuell og kollektiv deltaker kan i likhet med relasjonen mellom det instrumentelle og ekspressive deltakerperspektiv, forstås ut fra en tosidig forståelse av deltakerbegrepet. Å *dele* (to share) gir begrepet betydningen felles handling og samarbeid, mens å *del - ta* (take part) trekker begrepet i retning av en individuell tilknytning til fellesskapet og partisk engasjement (Lafferty 1991 [1983]). Dette kan forstås ut fra to demokratiske grunnelementer og ideal, likhet og frihet, som tilsynelatende kan virke vanskelig å forene (Pennock 1984). En distinksjon og ensidig vektlegging av en begrepsmessig forståelse av deltakerbegrepet, kan gjøre formålet med deltakelse til enten et middel for å oppnå fellesskapets mål eller selvrealisering. Lafferty (1991 [1983]) fremhever imidlertid at det er den dialektiske balanse mellom deltakerbegrepets meningskomponenter, individ og fellesskap, frihet og likhet, som gir deltakelse dens essensielle betydning. Individuelt engasjement og ansvar blir her forstått som å være innrettet mot og avhengig av fellesskapet. I følge det pedagogiske deltakerperspektiv blir personlige egenskaper og kvaliteter utviklet gjennom sosialisering i fellesskap på arbeidsplasser. Individet og fellesskapet kan med dette ikke betraktes som to isolerte størrelser, noe som innebærer at arbeidstakere er individuelle og kollektive deltakere samtidig.

Dette samsvarer med Deweys forståelse av individet som sosial konsepsjon, og at det å være et individ innebærer både å dele og delta i de omgivelser som former ens individualitet (Biesta 2003). At individet betraktes som den fundamentale sosiale størrelse samtidig som individet defineres som sosialt, kan oppfattes som et paradoks (Løvlie 1989). Deweys svar på den tilsynelatende motsetningen er at alt, det være seg personer, ting, begreper og situasjoner, må forstås som kontinuerlige og kontekstuelle. De omgivelsene individet interagerer i, virker regulerende på individets handlinger, som samtidig er medvirkende og integrerende deler i situasjonen<sup>1</sup> (Dewey 1969 [1938]). Dette gjenspeiles i Deweys syn på erfaring som en kontinuerlig bevegende kraft som individet påvirker og blir påvirket av. I synet på at individet og fellesskapet ikke kan sees uavhengig og isolert fra hverandre (Løvlie 1989), impliseres viktigheten av felles erfarings- og læringsprosesser. Erfaringer kan betraktes som en bro mellom individet og omgivelsene, altså arbeidstaker og virksomhet, der individet tilpasser seg til sine omgivelser, som det selv har innvirkning på (Paringer 1990).

Som tidligere nevnt forstår Dewey demokrati som felles kommuniserte erfaringer, noe som innbefatter felles interesser, fri utveksling av meninger og uhindret eksperimentering (Løvlie 1989). En viktig oppgave i et demokrati er i følge Dewey en kontinuerlig skapelse av friere og mer humane erfaringer, som alle i demokratiet bidrar til og deler (Paringer 1990).

Demokrati kan slik forstås som et ideal om deltakelse og fri samhandling, der tilgang til deltakelse er å være fri og likestilt (Caspary 2000). Med en slik avvisning av den dualistiske tenkemåten på forholdet mellom individ og fellesskap, blir det uvesentlig å stille seg spørsmålet om den enkelte arbeidstaker kan oppleve reell frihet til deltakelse når det må forholde seg til et fellesskap. I følge Dewey (1969 [1938]) er tilgang til deltakelse å være fri, samtidig som deltakelse innebærer å være en del av et fellesskap. Med utgangspunkt i Deweys forståelse av deltakelse, blir frihetsbegrepet nå drøftet i forhold til deltakelse og erfaringslæring.

#### **2.2.4 Frihet som forutsetning for deltakelse**

Det ligger altså en dialektisk tenkning til grunn for denne hovedoppgave, der frihet og likhet betraktes som å sammen utgjøre deltakelsens fundamentale verdi. At frihetsbegrepet her er

---

<sup>1</sup> jmf diskursanalysens sosialkonstruktivistiske tilnærming.

utgangspunkt for drøftingen av arbeidstakeres tilgang til deltakelse, innebærer altså ikke at likhetsbegrepet vurderes som en underprioritert pol i deltakerbegrepet. Deltakelse blir i det følgende forstått som direkte deltakelse, da det som tidligere vist er den deltakerformen som er en forutsetning for erfaringslæring.

Isaiah Berlin (1969) skiller mellom to former for frihet, negativ og positiv frihet. I det negative frihetsbegrep er det ytre forhold som definerer grensene for hva som er mulige handlinger, der mennesker er frie når ytre faktorer tillater det. Med negativ frihet er mennesker altså frie *fra* ytre påvirkninger og tvang, noe som kan ses i sammenheng med å ha makt over noe eller noen (Engelstad m.fl 2003). Da frihet defineres ut fra forhold som er uavhengig av det individet friheten angår, som materielle muligheter og andre mennesker, kan negativ frihet betegnes som strukturavhengig. Et syn på at mennesker er frie til å realisere det de ønsker så lenge ytre forhold på arbeidsplassen er tilrettelagt for det, reflekterer en tro på at vi er rasjonelle vesener, som ikke kan være et hinder for oss selv.

Med det positive frihetsbegrep er imidlertid mennesker frie dersom de utøver eller realiserer bestemte evner og anlegg (Berlin 1969). Det positive frihetsbegrep innebærer altså en frihet *til* å reflektere, iakttå, ønske og sette seg mål, noe som gir individet selvkontroll og selvrefleksjon (Dewey 1969 [1938]). Med synet på at mennesker kan styre sitt liv fra innsiden ved å selv skape muligheter så vel som begrensninger, tas det høyde for at vi kan hindres av indre så vel som ytre faktorer. Positiv frihet gir altså makt til å utføre en ønsket handling (Engelstad m.fl. 2003). Det positive frihetsbegrep kan relateres til arbeidstakeres autonomi, da det innbefatter en innsikt i egne muligheter og valg, samt selvrefleksjon. For å bli autonom, mener Dewey at individer må kritisk reflektere over de kulturelle meningene de har nedarvet, slik at de blir i stand til å kontinuerlig rekonstruere dem (Savage 2002). At arbeidstakeres positive frihet avhenger av deres indre faktorer, devaluerer ikke arbeidstakeres omgivelser, snarere tvert imot. Mens negativ frihet er strukturavhengig er positiv frihet relasjonsavhengig, da den positive friheten blir muliggjort gjennom kollektiv organisering og andres deltakelse (Engelstad m.fl. 2003). At positiv frihet avhenger av en sosialiseringssprosess kan indikere at fri er noe man først og fremst gjør, ikke er.

Hvorvidt frihet er en forutsetning for arbeidstakeres direkte deltakelse avhenger av hvilket meningsinnhold som ligger til grunn for frihetsbegrepet. Da negativ frihet defineres uavhengig av den som skal utøve friheten, blir det utilstrekkelig som forutsetning for direkte



deltakelse, og dermed erfaringserverving. Det positive frihetsbegrep angår imidlertid arbeidstakeres autonomi, noe som kan betraktes som forutsetning for deres direkte deltakelse. Når frihet og likhet betraktes som to gjensidige meningskomponenter ved deltakerbegrepet, kan det se ut til at det er frihet forstått som positiv frihet. At negativ frihet er utilstrekkelig som forutsetning for direkte deltakelse, innebærer imidlertid ikke at denne form for frihet kan ses bort fra.

Å definere frihet som bevegelsesfrihet, altså med handlingers ytre eller fysiske aspekt, mener Dewey (1969 [1938]) er den vanligste og mest fatale feiltakelse i forbindelse med frihet. Dersom den negative friheten behandles som et mål i seg selv kan den virke ødeleggende på felles aktiviteter, noe som er en vesentlig kilde til viten (Dewey 1969 [1938]). Den eneste frihet som er av varig betydning er intellektets frihet, altså handlingens indre side, positiv frihet, men denne kan ikke forstås atskilt fra den fysiske side ved handlingene, negativ frihet, som derfor ikke må forkastes (ibid). Et negativt frihetsbegrep kan slik operasjonaliseres som et gitt handlingsrom, definert ut fra lover, normer og retningslinjer, noe som er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å utøve reell frihet og delaktighet. Økt mengde av frihet til ytre bevegelse kan slik sett betraktes som et middel til læring og utvikling, avhengig av hva man gjør med den (ibid). Dewey forsto altså ikke frihet som frigjøring fra objektiv virkelighet, men som frihet til å handle meningsfullt innen en objektiv kontekst (Savage 2002). Å sette rammer blir med dette ikke å frata arbeidstakere deres frihet, men snarere å tilrettelegge for den (Dewey 1969[1938]). Det avgjørende er på hvilken måte det gitte, utenfra - definerte handlingsrommet oppfattes, anvendes, og ikke minst overskrides (Ellström 2004), noe som kalles det selvdefinerte eller subjektive handlingsrom (Bottrup 2002). Slik kan det negative frihetsbegrep defineres som handlingsmulighet, og det positive frihetsbegrep som handlingsevne. For å utøve positiv frihet må arbeidstakere ha forutsetninger som gjør dem i stand til å benytte seg av den autonomien virksomheten gir. Slike forutsetninger kan være bevisstgjøring over egne muligheter til å delta, i form av å tolke og velge hvordan arbeidet skal utføres, samt forhold knyttet til deres yrkesidentitet (Ellström 2004). Dette kan betegnes som arbeidstakeres profesjonalitet, som er avgjørende for hvordan de utnytter sine læringspotensialer. Slike læringsvilkår gjør arbeidstakere i stand til å identifisere og reflektere over egne betydningsfulle mål, samt nøytralisere eller overskride indre så vel som ytre forhold.

Arbeidstakeres gitte og selvdefinerte handlingsrom er ikke statiske, men utvikler seg over tid, og ikke minst ved at arbeidstakere påvirker det gjennom deres daglige praksis (ibid). Muligheter til å delta og lære i det daglige arbeidet kan med dette betraktes som et samspill mellom virksomheters strukturelle rammefaktorer og arbeidstakeres erfaringer, viten, verdier og forventninger, som arbeidstakeren altså selv kan påvirke og endre gjennom egen handling (Ellström 1996). Hvordan læringspotensialene utnyttes i den konkrete situasjon kan ikke avgjøres på forhånd, da det viktigste elementet i læreprosessen er det arbeidstakeren bringer med seg, deres tidligere ervervede erfaringer. Læring innebærer altså en mulighet til å overskride de gitte forutsetningene og skape noe nytt, noe som heller ikke på forhånd kan organiseres og forutsies (Andersen & Jørgensen 2002). Slik skaper virksomheter både begrensninger og muligheter for individers deltakelse og læring, og individer begrenser og muliggjør læring i virksomheten (Ellström 1996).

## **2.3 Refleksjoner og oppsummering av den konseptuelle drøfting**

Selv om all sann læring forekommer gjennom erfaringer, er ikke nødvendigvis alle erfaringer sanne eller utviklende (Dewey 1969 [1938]). Utvikling av arbeidstakeres kunnskap, kompetanse eller personlighet finner altså ikke automatisk sted ved erfaringslæring, eller går nødvendigvis i retning av positiv læring, altså i form av utvidet eller fordypet kompetanse og innsikt. Erfaringer som virker hindrende eller forstyrrende på erverving av nye erfaringer, har negativ utdanningsmessig verdi (ibid). Slik sett kan erfaringslæring innebære en tilpasning til uegnede arbeidsbetingelser, passivitet, dequalifisering eller underordning (Ellström 2004). Kritikken mot tradisjonelle, formelle og reproduserende læreformer angår ikke et fravær av erfaringer, men erfaringenes mangelfulle og skjeve karakter, noe som kan få konsekvenser for ytterligere erfaringserverving (Dewey 1969 [1938]). Kvaliteten på erfaringers innhold og retning er altså helt vesentlig for at arbeidstakeres erfaringslæring skal bli utviklingsorientert.

Direkte deltakelse er som tidligere nevnt en forutsetning, men ikke tilstrekkelig for at arbeidstakere skal lære av erfaringer de gjør. Det er av avgjørende betydning at arbeidstakere identifiserer, tolker og reflekterer over den informasjonen erfaringene gir. Dette nødvendiggjør at de besitter kognitiv kunnskap og begrepsforståelse, noe som ikke kan utvikles på grunnlag av erfaringer alene (Ellström 1996). Erfaringer er som nevnt bundet til

spesifikke situasjoner og kontekster, noe som kan vanskeliggjøre en generalisering til allmenne prinsipper, kunnskap og begreper. Et ensidig fokus på erfaringslæring i virksomheter, kan slik sett føre til begrenset læring hos arbeidstakere. Det vil være mer fruktbart å kombinere erfaringslæring med mer formelle læreprosesser som fremmer kognitiv og teoretisk kunnskap (ibid). I følge Dewey (1969 [1938]) blir ikke problemer med det tradisjonelle læringssynet løst ved å forkaste dens tanker og fremgangsmåter fullstendig, for deretter å fremme det motsatte ytterpunkt. Enhver teori og ethvert sett av fremgangsmåter som ikke er basert på en kritisk undersøkelse av sine egne grunnleggende prinsipper, er dogmatisk (ibid). Formelle læreprosesser kan fasilitere en distanse fra erfaringen, slik at den kan utsettes for kritisk refleksjon, rekonstrueres og generaliseres til andre sammenhenger og situasjoner.

Er det imidlertid gitt at refleksjon som en planlagt aktivitet for læring fører til at rådende arbeidsmåter og rutiner i virksomheten endres og forbedres? Et rasjonelt syn på menneskelig handling og læring blir av empiriskbaserte studier ofte motbevist, da menneskelige handlinger tyder på å i høy grad basere seg på rutine<sup>2</sup> (Ellström 1996). Som vist i redegjørelsen av diskursanalyse i 1.2.2, utvikler individer, grupper og virksomheter en måte å oppfatte, behandle og omtale visse situasjoner på, noe som fører til at disse tankene og handlingsmønstrene tenderer til å institusjonaliseres i form av rutiner og vanemønstre. Sosial praksis opprettholdes og etableres ofte gjennom medlemmers vaner og rutiner, tross vilje og kompetanse til å handle annerledes (ibid).

Tilsier dette en umuliggjøring av erfaringslæring da refleksjon, som har avgjørende betydning for at man lærer av erfaringer, ikke nødvendigvis har innvirkning på rådende arbeidsmønstre og rutiner? Rutiner og standardisering trenger ikke utelukkende resultere i reproduktiv eller negativ læring. Det kan imidlertid fremme arbeidstakers tiltro til sin måte å utføre arbeidet på, noe som kan gi økt frihet og variasjon i handlingene, samt en sikkerhet i å gå utover det gitte handlingsrommet og bryte med rutinene (Ellström 2004). Slik kan reproduserende lærevilkår, og dermed rutiner og standardisering, forstås som forutsetning for utviklingsorientert læring. Opprettholdelse og utvikling blir her to aspekter ved samme situasjon, og det er spørsmålet om hvilke aspekter som utvikles og opprettholdes som blir

---

<sup>2</sup> Jmf begrenset rasjonalitet (Simon & March 1958).

det sentrale. Det trenger altså ikke være et mål om å tilrettelegge for erfaringslæring som eneste læringsform i en virksomhet, men snarere å kombinere erfaringslæring med formelle, organiserte læringsarenaer. For å frembringe en optimal læresituasjon må distinksjonen mellom reproduktiv og utviklingsorientert læring, altså rutine – og refleksjonsbasert læring, betraktes som å være mellom to sameksisterende og komplementære aspekter ved læring, fremfor to atskilte former for læring (ibid).

### **2.3.1 Oppsummering**

Gjennom redegjørelse og drøfting av erfarings-, deltaker- og frihetsbegrepet, viste det seg at det ikke finnes ett svar på hvilken relasjon som kan identifiseres mellom deltakelse og erfaringslæring, da dette avhenger av meningsinnholdet som ligger til grunn for begrepene. For å forstå Deweys syn på deltakelse som en forutsetning for erfaringslæring, må det tas i betraktning at Dewey omtalte deltakelse som direkte deltakelse. Deltakelse er altså en forutsetning for erfaringslæring når arbeidstakere er direkte deltakende, noe som innebærer at de erverver egne erfaringer, som de igjen kan lære av. En nyansering av deltakerbegrepet viser at ikke alle forståelser og former for deltakelse gir arbeidstakere selv erfaringer, da de ikke nødvendigvis selv er aktivt deltakende i deltakelsesprosessen. Med det instrumentelle perspektiv på deltakelse og en nytteargumentasjon, blir deltakelse anerkjent som et middel til å nå mål utover selve deltakelsen. I større virksomheter blir en slik forståelse av deltakelse ofte operasjonalisert som indirekte deltakelse, noe som medfører at ikke alle arbeidstakere er direkte deltakende. Det ekspressive perspektiv på deltakelse kan forstås hovedsakelig som å innbefatte direkte deltakelse, da formålet med deltakelsen er aktiviteten i seg selv og menneskelig samhandling. Deltakelsens egenverdi inkluderer ikke nødvendigvis de erfaringene som følger av deltakelsen, noe som gjør arbeidstakeres læring til et potensielt biprodukt. Dette er også gjeldende for en demokratiargumentasjon, der demokrati er selve målet med deltakelse, selv om erfaringene som følger av demokratiseringen kan fremme læring.

I det pedagogiske deltakerperspektiv, som kan ses i lys av en kunnskapsargumentasjon, blir imidlertid deltakelsens utviklende og læringsfremmende aspekt fremhevet som formålet med deltakelse. Her ligger det implisitt at deltakelse betraktes som direkte deltakelse, da arbeidstakeres læring og utvikling ikke kan forekomme uten at den lærende selv er aktiv og direkte i deltakelsesprosessen. Deltakelse blir med dette en forutsetning for arbeidstakeres

erfaringslæring. Det avgjørende for hvorvidt deltakelse er en forutsetning for erfaringslæring eller ikke, avhenger altså av om deltakelsen er direkte eller indirekte. Dette kan relateres til at arbeidstakeres medbestemmelse og medvirkning er mer betydningsfullt på individnivå enn på systemnivå. Frihet, forstått som positiv frihet, kan forstås som forutsetning for direkte deltakelse, da arbeidstakere får tilgang til å være autonome, og slik definere og reflektere over valg av mål, arbeidsoppgaver og fremgangsmåter.

De ulike forståelsene og kategoriseringene av deltaker – og frihetsbegrepet som i dette kapittel er behandlet, må ikke forstås som absolutter i det virkelige arbeidsliv. Videre blir den foregående konseptuelle drøftingen av ulike dimensjoner ved deltakerbegrepet, videreført som analysekategorier i analysen av deltakerbegrepet som kommer til uttrykk i den offentlige diskurs. Med bakgrunn i den konseptuelle drøftingen av hvilke følger deltakerbegrepets ulike meningsinnhold kan få for erfaringslæring, kan deltakerbegrepet som blir identifisert i den offentlige diskurs, indikere i hvilken grad deltakelse her er en forutsetning for arbeidstakeres erfaringslæring.

### 3 DISKURSANALYSE

Dette kapittel utgjør oppgavens andre hoveddel, der problemstillingen blir belyst med en diskursanalytisk tilnærming. Formålet med denne diskursanalyse er å identifisere meningsinnholdet i deltakerbegrepet, som kommer til uttrykk i den offentlige diskurs, samt å drøfte hvilke følger dette kan få for arbeidstakeres tilgang til å lære av sine erfaringer. Det er uttalelser i offentlige dokument som her blir analysert, da uttalelser følger mønstre som språket er strukturert i. Mønstre, eller meningsinnhold som de videre blir omtalt, til begreper som er relevante for diskursen om arbeidstakeres deltakelse og erfaringslæring, blir altså gjenstand for analyse. Begreper som uttrykkes, både eksplisitt og implisitt, i offentlige dokumenter er med å forme den samfunnsmessige virkeligheten (Mathisen 1997). Ulike diskursive fremstillinger av virkeligheten får sosiale konsekvenser, noe som i denne diskursanalyse blir avgrenset til arbeidstakeres mulighet til å lære av sine erfaringer.

I diskursanalyser er det altså mening, forstått som en integrert del av det sosiale der mening dannes, som ønskes fremanalysert (Neumann 2001). Meningsdannelse er lite tilgjengelig for tradisjonelle samfunnsvitenskapelige metoder, noe som har ført til at flere vender seg mot språket for å studere det sosiale (ibid). De klassiske forestillingene om metode som garanti for de innsamlede datas universelle karakter, er verken mulig eller et mål i diskursanalyse (Dreyer Hansen 2000). Det er likevel mulig å utvikle systematiske metodiske refleksjoner, som bevisstgjør hvilke tilnærminger og analysestrategier som er hensiktsmessige i ulike sammenhenger (Dyrberg m.fl 2000b). Winther Jørgensen og Phillips (1999) presiserer at man kan tilnærme seg diskursanalyser med inspirasjon fra og i kombinasjon av flere fremgangsmåter og analysestrategier. Denne diskursanalyse har en metodisk overordnet og eklektisk tilnærming, der ulike perspektiver og analysestrategier anvendes og kombineres. I det følgende blir det foretatt avgrensninger i den diskursanalytiske tilnærming, tekstvalg, samt diskursanalysens gang og hovedfunn.

### 3.1 Avgrensninger i den diskursanalytiske tilnærming

Analysen av den offentlige diskurs om arbeidstakers deltakelse og erfaringslæring, har innslag av elementer fra kritisk diskursanalyse. Betegnelsen *kritisk* diskursanalyse impliserer at en gitt orden og begrunnelse har blitt til i en kompleks strategisk situasjon, der kritikken retter seg mot institusjonaliserende og normaliserende maktforhold (Dyrberg m.fl 2000b). I kritisk diskursanalyse er det faktisk skrevne som utgjør grunnlaget for analysen, der både uttalelsenes mønstre og de sosiale konsekvensene som ulike diskursive fremstillinger av virkeligheten kan få, blir analysert (Winther Jørgensen & Phillips 1999). Dersom ett meningsinnhold ved deltakerbegrepet blir fremhevet i den offentlige diskurs, kan det etableres som den viktigste eller eneste i arbeidslivet. Slik kan andre forståelser for deltakerbegrepets meningsinnhold ikke bli anerkjent som like viktig, eller bli helt ekskludert i virksomheter. Dette kan få innvirkning på hvordan deltakerbegrepet blir operasjonalisert, noe som igjen kan få følger for arbeidstakers tilgang til å erverve erfaringer, for å lære av dem. Kritiske diskursanalyser både avspeiler og bidrar aktivt til sosiale og kulturelle endringer, blant annet i retning av jevnere maktforhold i kommunikasjonsprosesser og i samfunnet som helhet (ibid). Jo mindre synlig språkbrukens ideologiske og konservative karakter er, desto sterkere er effekten av språkbruk som konserveringsmiddel (Mathisen 1997). Å nyansere deltakerbegrepet i den offentlige diskurs kan slik sett bidra til en utvidet forståelse av deltakerbegrepets meningsinnhold, og dermed hvem som kan være deltakere og slik få mulighet til å oppleve erfaringslæring.

Hva angår analysestrategier er det nærliggende å foreta semantiske analyser fremfor retoriske, da det er uttrykkenes kobling til et bestemt meningsinnhold som ønskes fremanalysert (Dyrberg m.fl 2000b). Dersom en bestemt betydning blir konstituert som den rette, innlysende eller naturlige, blir dette problematisert i diskursanalyser, da det kan løsne bånd mellom uttalelser og meningsinnhold (ibid). Det er mye som kan leses mellom linjene i offentlige dokumenter (Mathisen 1997). I tillegg til å analysere det som uttrykkes blir det derfor vesentlig å analysere det som ekskluderes fra diskursen, i form av hvilke antagelser og alternativer som ikke nevnes, samt hva som tas for gitt og ikke begrunnes.

Deltakerbegrepets meningsinnhold vil bli avdekket ved hjelp av dekonstruktive analysestrategier, som tar utgangspunkt i at mening blir strukturert i binære hierarkier, der den ene polen privilegeres fremfor den andre (Dyrberg m.fl 2000b). I hvilken grad ett meningsinnhold ved deltakerbegrepet blir vektlagt i den offentlige diskurs fremfor andre

meningsinnhold, vil bli drøftet og sett i forhold til hvilke konsekvenser dette kan få for arbeidstakeres mulighet til å lære av sine erfaringer. Formålet med dekonstruktive analysestrategier er en synliggjøring av at det ikke eksisterer et naturlig eller essensielt hierarki mellom de to polene, men at de imidlertid må betraktes som gjensidig betingende (ibid). Den privilegerte pol er ufullstendig, da den konstitueres av sin relasjon til den underordnede pol (ibid). Dette kan ses i likhet med den dialektiske tilnærmingen til den konseptuelle drøftingen, der de ulike perspektivene, argumentasjonene og formene for deltakelse, ble forstått som komplementære fremfor gjensidig ekskluderende. Med utgangspunkt i semantiske og dekonstruktive analysestrategier blir disse dimensjonene ved deltakerbegrepet videreført som analysekategorier i diskursanalysen.

### 3.1.1 Tekstvalg, diskursanalysens gang og hovedfunn

Innledningsvis ble det nevnt at den offentlige diskurs om arbeidslivet hovedsakelig blir konkretisert til NOU 2004:5 *Arbeidslivslovutvalget. Et arbeidsliv for trygghet, inkludering og vekst* (ALLU 2004). Dette er utredningen som følger av arbeidet til Arbeidslivslovutvalget (ALLU), med mandat fra Arbeids- og administrasjonsdepartementet. Jeg anser ALLU (2004) som representativ for diskursen som her ønskes fremanalysert, da den utgjør grunnlaget for en ny lovgivning i arbeidslivet, som kan sikre arbeidstakeres mulighet til deltakelse og erfaringslæring. ALLU (2004) er særlig interessant fordi den gjenspeiler en diskurs gjennom drøftinger og vurderinger, og fungerer dermed ikke utelukkende som et lovforslag. ALLU (2004) blir ikke analysert som et helhetlig dokument, men som en konkretisering, et monument, av diskursen om arbeidstakeres deltakelse og erfaringslæring. Analysen retter seg derfor kun mot de deler i ALLU (2004) som kan relateres til denne diskurs. Det er hovedsakelig utredningens kapittel 11 *Helse, miljø og sikkerhet*, kapittel 12 *Medvirkning og samarbeid*, samt selve lovforslaget i kapittel 22 som blir analysert. Utvalgte, relevante høringsuttalelser og Arbeids- og sosialdepartementets (ASD) påfølgende Odelstingsproposisjon nr 49 (2004-2005) *Om lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven)* (ASD 2004-2005), er også sentrale i diskursanalysen.

I diskursanalysen analyseres først selve deltakerbegrepet som kommer til uttrykk i ALLU (2004), i lys av den konseptuelle drøfting av deltakerbegrepet. Ulike former for deltakelse, perspektiver og legitimeringer av deltakelse fungerer her som analysekategorier. Det



meningsinnholdet som blir fremanalysert i ALLU (2004) sitt deltakerbegrep, reflekterer hvilken relasjon som kan identifiseres mellom arbeidstakers deltakelse og erfaringslæring. Denne relasjonen blir definert på bakgrunn av den foregående konseptuelle drøftingen mellom ulike forståelser av deltakelse og erfaringslæring. Analysen utvides deretter til å omfatte arbeidsmiljøbegrepet, og særlig det organisatoriske arbeidsmiljø, da det innebærer forhold som angår arbeidstakers direkte deltakelse, positiv frihet og erfaringslæring. Det blir her analysert hvilket meningsinnhold, inkludert deltaker- og frihetsbegrep, som ligger til grunn for arbeidsmiljøbegrepet i ALLU (2004), samt hvilke følger dette meningsinnholdet kan få for arbeidstakers tilgang til å lære av sine erfaringer. Den konseptuelle drøfting av frihetsbegrepet fungerer som analysekategori på arbeidsmiljøbegrepet i ALLU (2004), da meningsinnholdet som legges i frihetsbegrepet indikerer hvilken tilknytning frihet har til direkte deltakelse og dermed erfaringslæring. Deltakerbegrepet utgjør hovedfokus i diskursanalysen og blir derfor analysert før arbeidsmiljøbegrepet, men aller først blir hovedfunnene i diskursanalysen kort presentert.

I visjoner og generelle betraktninger som forfektes i ALLU (2004) blir direkte deltakelse, positiv frihet og det organisatoriske arbeidsmiljø anerkjent som verdifullt og viktig i dagens arbeidsliv. I utredningens nærmere behandling av og lovforslag om deltakelse og arbeidsmiljø, blir slike visjoner og generelle betraktninger i liten grad videreført. Meningsinnholdet i deltakerbegrepet er lite eksplisitt definert og avgrenset, men det fremkommer i analysen at arbeidstakers deltakelse blir avgrenset og uttrykt som indirekte deltakelse på systemnivå. Det er arbeidstakers representanter som skal sikre den enkelte arbeidstakers deltakelse og innflytelse i virksomheten, noe som samsvarer med at det til grunn for deltakerbegrepet kan identifiseres et instrumentelt perspektiv og en nytteargumentasjon. Hva angår arbeidsmiljøbegrepet blir fysiske arbeidsmiljøfaktorer mest behandlet, og er mer spesifisert og mindre tvetydig i omtalen enn det organisatoriske arbeidsmiljøfaktorer er. Et syn på arbeidsmiljø som hovedsakelig et fysisk arbeidsmiljø, kan ses i sammenheng med at et negativt frihetsbegrep ligger til grunn for arbeidsmiljøbegrepet, noe som bekrefter oppfatningen av en begrenset anerkjennelse av arbeidstakers direkte deltakelse i ALLU (2004), noe som kan få følger for arbeidstakers tilgang til å erverve og lære av sine erfaringer i det daglige arbeidet.

## 3.2 Om deltakerbegrepet i ALLU (2004)

### 3.2.1 Ulike deltakerformer

Begrepet *medvirkning* anvendes i ALLU (2004) når forhold rundt arbeidstakeres deltakelse blir omtalt og behandlet. Det fremsettes ingen tydelig definisjon av meningsinnholdet som ligger til grunn for medvirkningsbegrepet, eller avgrensninger mot andre deltakerformer og -nivåer. Som vist i den konseptuelle drøftingen blir deltakelse i etablert og anerkjent forskningslitteratur<sup>3</sup> differensiert ut fra hvor i beslutningsprosessen deltakelsen finner sted. Medvirkning ble definert som deltakelse i iverksettelse av allerede foretatte beslutninger, og medbestemmelse som deltakelse i selve beslutningstakingen (Falkum 1999). Deltakelse ble også differensiert ut fra hvor aktivt deltakende den enkelte arbeidstaker er. Indirekte deltakelse ble definert som representasjon i formelle organer, mens indirekte deltakelse som mer uformell deltakelse gjennom det daglige, alminnelige arbeidet (Lægreid 1991 [1983]).

Med utgangspunkt i disse kategoriseringene av deltakerbegrepet viser de to påfølgende uttalelsene i ALLU (2004), at medvirkningsbegrepet referer til både medvirkning som direkte deltakelse og medbestemmelse gjennom indirekte deltakelse. "Arbeidstakerne har på sin side plikt til å medvirke ved gjennomføringen av de tiltak som blir satt i verk for å skape et sunt og trygt arbeidsmiljø" (ALLU 2004:209). "Med rett til medvirkning mener *utvalget* at organet [samarbeidsorganet] skal ha en reell mulighet for å øve innflytelse over virksomhetens beslutninger" (ALLU 2004:219). Hvorvidt det første sitatet innebærer direkte eller indirekte deltakelse avhenger imidlertid av om det viser til arbeidstakere i entall eller flertall, noe som vil bli drøftet senere i analysen. Det kan uansett synes som at medvirkningsbegrepet omslutter flere former for og nivåer av deltakelse. I mandatet som ble gitt ALLU (2004) står det i første punkt:

---

<sup>3</sup> Blant annet i litteratur fra BU 2000, som er initiert og utført av flere forskningsmiljøer som Norges forskningsråd, Fafo, AFI, Rogalandsforskning og Norges Handelshøyskole. F.eks Falkum, Eldring og Colbjørnsen (red.) (1999)

"Utvalget skal gi en vurdering av om lovbestemte ordninger for informasjon, medvirkning og samarbeid fungerer i tråd med målsettingen [ §1 i arbeidsmiljøloven av 1977]. Både reglene om kollektiv og individuell medvirkning skal vurderes i forhold til fysiske og psykiske arbeidsmiljøfaktorer. Det skal særlig vurderes om loven bør styrkes i forhold til medvirkning og innflytelse når det gjelder tilrettelegging av arbeidsoppgaver, organisering av arbeidet og den enkeltes faglige og personlige utvikling, herunder muligheter til å kvalifisere seg til nye jobbkrav bunnet i økende behov for omstilling og fleksibilitet i arbeidslivet" (ALLU 2004:18).

I mandatet blir også deltakelse konsekvent omtalt som medvirkning, og det kan se ut til at indirekte og direkte deltakelse blir tillagt like stor verdi. I tillegg til i utredningens mandat blir direkte deltakelse omtalt som vesentlig og verdifullt også i utredningens visjoner og generelle betraktninger, som understøttes med henvisning til relevant forskning. I kapittel 12 *Medvirkning og samarbeid* blir imidlertid mandatet tolket og avgrenset til å gjelde indirekte deltakelse. "På bakgrunn av mandatet har *utvalget* særlig konsentrert sin behandling om ordningen med verneombud og arbeidsmiljøutvalg." (ALLU 2004:209). I motsetning til utredningens visjoner og generelle betraktninger angående arbeidstakeres medvirkning, blir denne avgrensningen videreført i utredningens mer utførlige behandling og i det faktiske lovforslaget. Arbeidstakeres direkte deltakelse får altså meget begrenset omtale gjennomgående i ALLU (2004).

At medvirkningsbegrepet referer til indirekte deltakelse i betydelig større grad enn direkte deltakelse, kan signalisere at indirekte deltakelse betraktes som den viktigste formen for deltakelse i arbeidslivet. Oppfatningen av at en deltakerform fremstår som mest betydningsfull, kan imidlertid være en konsekvens av at medvirkningsbegrepet er lite eksplisitt definert og dermed unyansert og tvetydig. Dersom medvirkningsbegrepet gjennomgående blir implisitt referert til medbestemmelse på systemnivå, kan dette være en forklaring på at indirekte deltakelse blir behandlet i betydelig større grad enn direkte deltakelse. Som vist i den konseptuelle drøftingen er det lite hensiktsmessig at samtlige arbeidstakere er direkte deltakende i beslutningstaking som angår forhold i virksomheten (Kalleberg 1991 [1983]). Liten direkte deltakelse i beslutningstaking på systemnivå, ser ut til å ha begrenset innvirkning på arbeidstakeres opplevelse av gode arbeidsforhold og følelsen av å bli fremmedgjort i sitt arbeid (Engelstad 1991 [1983]). Fremmedgjøring på individnivå er imidlertid av stor betydning for hvordan arbeidstakere opplever sin arbeidssituasjon (ibid). Med en slik tolkning av deltakerbegrepet i ALLU (2004), er det forståelig at

arbeidstakeres direkte deltakelse ikke blir omtalt og behandlet i denne sammenheng. Dette legitimerer likevel ikke en gjennomgående underprioritert behandling av arbeidstakeres direkte deltakelse på individnivå, da indirekte deltakelse er utilstrekkelig som eneste deltakerform i en virksomhet. "Arbeidet med temaet medvirkning og samarbeid settes i *utvalgets* mandat særlig i sammenheng med målet om å skape et inkluderende arbeidsliv og hindre utstøting" (ALLU 2004:209). Utredningens visjoner om et inkluderende arbeidsliv og arbeidstakeres personlige og faglige utvikling kan ikke utelukkende sikres gjennom indirekte deltakelse. Slik kan en begrenset behandling av arbeidstakeres direkte deltakelse, svekke realiseringen av utredningens visjoner. Det er ingen automatikk i at formelle, representative medbestemmelsesordninger gir den enkelte arbeidstaker større innflytelse over egne arbeidsforhold (Lægneid 1991 [1983]). Erfaringer fra å ha innflytelse over sentrale beslutninger i virksomheten, kan føre til at egne interesser blir fremmet, noe som kan gå på bekostning av andres interesser (Greenberg referert til i Adman 2003). Slik sett kan indirekte deltakelse medføre at representanter får utvidet innflytelse på vegne av seg selv, noe som kan gå utover de øvrige arbeidstakeres mulighet til å være delaktige i virksomheten. Partssamarbeid og indirekte deltakelse innebærer en balansegang, der det eksisterer en potensiell fare for at en økning i representantenes deltakelse kan resultere i mistillit fra dem de representerer (Hansen 2001). Ordningen med ansattes representasjon kan i tillegg virke passiviserende på det flertall av ansatte som ikke får verv (Engelstad 1991 [1983]).

Selv om indirekte deltakelse er utilstrekkelig som eneste deltakerform i en virksomhet, må ikke viktigheten av et partssamarbeid mellom arbeidsgiver og arbeidstakere undergraves. Som tidligere nevnt har indirekte og direkte deltakelse på system- og individnivå, ulike formål og virkeområder, og kan dermed ikke betraktes som gjensidig ekskluderende. Formelle representasjonsordninger har som formål at arbeidstakere skal ta del i beslutninger på virksomhetsnivå (ibid). Med indirekte deltakelse blir arbeidstakeres synspunkt og interesser representert og tatt i betraktning som en enhet, når beslutninger treffes angående virksomheten som helhet og den enkeltes arbeidssituasjon. For at indirekte deltakelse skal få denne tiltenkte funksjon, er kommunikasjon og samarbeid mellom de arbeidstakere som skal representeres og deres representanter, helt essensielt. "Sammenhengen mellom økt indirekte deltagelse og demokratisering blir moderert av deltagelsens manglende fundament i medlemsmassen" (Hansen 2001). Arbeidstakeres mulighet til å bli aktivt involvert i partssamarbeidet mellom deres representanter og arbeidsgivere, kan styrkes ved at de får tilgang til informasjon og til å uttrykke sine meninger og interesser. Hva angår behandlingen

av partssamarbeidet i ALLU (2004) er det et ensidig fokus på forløpet i samarbeidet mellom arbeidsgivere og arbeidstakers representanter. Dette viser seg særlig i utredningens og lovforslagets kapittel om medvirkning og samarbeid, samt informasjon og drøfting. Dette kan indikere at det tas for gitt at den enkelte arbeidstaker har reell innflytelse gjennom sine representanter, noe som kan gå utover den enkelte arbeidstakers mulighet til å være aktivt og direkte deltakende.

I ALLU (2004) fremkommer det en diskusjon om hva det vil si å være representant.

"*Utvalget* er av den oppfatning at loven bør inneholde bestemmelser om krav til representativitet" (ALLU 2004:221). Dersom det ikke lovfestes hva representativitet skal innbefatte, kan dette medføre at et fåtall arbeidstakere kan forhindre gjennomslag av avtaler, eller at et fåtall arbeidstakere, kan inngå avtaler med arbeidsgiver som går imot det flertallet foretrekker (ALLU 2004). "*Utvalget* vil på denne bakgrunn foreslå en regel om at arbeidstakernes representanter (den/de som skal inngå avtale om samarbeid) er representativ, og at den/de som får flest stemmer velges" (ALLU 2004:221). Hva det innebærer å *være* representant blir imidlertid ikke presisert, noe som kan tolkes dithen at den enkelte arbeidstakers mulighet for innflytelse gjennom indirekte deltakelse avsluttes etter å ha valgt sine representanter. Videre om representanter står det at fagforeninger som organiserer et flertall av arbeidstakerne kan også utpeke representanter, dersom partene lokalt er enige om dette (ALLU 2004). Hva angår tariffbaserte ordninger, som Hovedavtalene, sies det generelt at de tillitsvalgte er representanter og talsmenn primært for de organiserte arbeidstakere (ibid). Synspunkter og interesser til uorganiserte arbeidstakere vil med dette ikke bli representert. I høringsuttalelsen fra Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO 2004) etterspørres en utdypning for hvordan representanter skal velges, da det her kan oppstå problemer. "Kapittel 7 [ i lovforslaget til ALLU (2004)] tar utgangspunkt i et EU direktiv, hvilket innebærer at alle arbeidstakerne skal sikres rettigheter, ikke bare de som er organisert" (NHO 2004:11). Den enkelte arbeidstakers begrensede deltakelse trenger ikke nødvendigvis skyldes at meningsinnholdet i medvirkningsbegrepet blir avgrenset til indirekte deltakelse. Det kan også tolkes som at indirekte deltakelse betraktes som et mål i seg selv, fremfor et virkemiddel for at alle arbeidstakers meninger og interesser blir presentert og hørt.

Arbeidstakers medvirkning skal altså hovedsakelig bli sikret gjennom verneombud og arbeidsmiljøutvalg. Slike representasjonsordninger har imidlertid ikke den innflytelse de er

tiltenkt, noe som kan svekke arbeidstakeres medvirkning ytterligere. I utredningen henvises det til forskning og evalueringer der det fremkommer at viktige beslutninger treffes ofte i organer der kun arbeidsgiver og fagforeninger er representert, noe som begrenser beslutningsmyndigheten til arbeidsmiljøutvalg (ALLU 2004). Det viser seg også at personer som påtar seg verv i verneombudet ikke er tilstrekkelig kvalifiserte og interesserte, og at verneombudets rolle oppleves som uklar og svak (ibid). På tross av slike evalueringer blir arbeidstakere, gjennom deres representanter, sitt krav på informasjon, medvirkning og kompetanseutvikling svekket med det nye lovforslaget (§ 4-2). Med den gjeldende lov har arbeidstakere krav på informasjon, medvirkning og kompetanseutvikling når det har *betydning* for arbeidstakeres arbeidsforhold, mens det samme kravet inntreffer først ved *vesentlige endringer* i det nye lovforslaget. Arbeidsforskningsinstituttet (AFI 2004) problematiserer hva som skal til for at endringer kan defineres som vesentlige, og hvem som skal bestemme dette. Dersom arbeidstakere, gjennom sine representanter, får informasjon og mulighet til å være delaktige først etter at endringer er definert som vesentlige, er det vanskelig for dem å ta del i bestemmelsen om hvorvidt endringer er vesentlige for dem eller ikke. "I realiteten er dette forslaget representativt for den gjennomgående svekkelsen av respekten og forståelsen for medbestemmelse som verdi" (AFI 2004:6). I ASD (2004-2005) blir slike uttalelser tatt til følge og formuleringen i den gjeldende lov om at kravet skal inntreffe når det er av *betydning* for arbeidstakere, blir opprettholdt. I høringsuttalelsen fra Arbeidsmiljøsenderets "Nettverk for hovedverneombud" (Arbeidsmiljøsenderets NHVO 2004) blir det påpekt at indirekte medvirkning gjennom vernetjenesten heller ikke har fått det løft som utvalget forespeilte i sine forarbeid.

Arbeidstakeres medvirkning på arbeidsplassen blir imidlertid styrket gjennom § 1 formålsparagrafen, § 2-3 *Arbeidstakers medvirkningsplikt* og lovforslagets kapittel 4, særlig § 4-2 *Krav til tilrettelegging, medvirkning og utvikling*. "Det er enighet om at § 12 [i den gjeldende loven] er en særlig viktig bestemmelse for å fremheve betydningen av individuell tilrettelegging og medvirkning. Det kan være hensiktsmessig å "rendyrke" denne bestemmelsen som en tilretteleggings / medvirkningsparagraf" (ALLU 2004:182). I lovforslagets kapittel 4, som erstatter § 12 i den gjeldende lov, anerkjennes altså medvirkningens egenverdi og dens utviklende aspekt for den enkelte arbeidstaker. I § 2-3 *Arbeidstakers medvirkningsplikt* blir også arbeidstakeres medvirkning fremmet, ved å blant annet tilføye *medvirkning* i paragraftittelen. Her fremstår det imidlertid som uklart hvorvidt det er den enkelte arbeidstaker eller deres representanter som skal medvirke, da det noen

steder står arbeidstaker og andre steder arbeidstakerne. NHO (2004) foreslår å tydeliggjøre omtalen av den enkelte arbeidstakers medvirkning ved å benevne arbeidstakerbegrepet i entall, altså arbeidstaker. En slik konsekvent differensiering av arbeidstakerbegrepet i entall og flertall kan imidlertid identifiseres gjennomgående i ASD (2004-2005). Spesifiseringen av det virkeområdet som arbeidstakere skal utøve sin medvirkningsplikt på (§ 2-3), er utelukkende rettet mot fysiske forhold som kan utgjøre fare for egen og andres fysiske og psykiske helse. Medvirkning beskrives her kun som et sikkerhets- og rapporteringsansvar, noe som gjør medvirkning til et virkemiddel for å sikre et trygt arbeidsmiljø. Dette kan sees i sammenheng med at medvirkning her blir omtalt som en *plikt* fremfor en *rettighet*.

Arbeidsmiljøsenderets NHVO (2004:2) oppsummerer utredningens behandling av arbeidstakeres medvirkning slik. "Generelt er de ansattes rett til å bli sett, hørt og tatt på alvor styrket, men krav om direkte medvirkning er fortsatt ikke tydelig nok. (...)

Begrepsbestemmelsen av medvirkning og drøfting bør gjelde hele loven, ikke bare siste del av Kapittel 7."

Hva angår tilknytningen mellom utredningens deltakerformer og arbeidstakeres mulighet for erfaringslæring, blir det i utredningen henvist til forskning med tilsvarende syn som Dewey og Ellström, om at direkte deltakelse og autonomi er helt essensielt for opplevelsen av gode arbeidsforhold og muligheten til å lære.

"Det påpekes i undersøkelsen [av Torvatn & Molden (2001)] at muligheten til å påvirke egen arbeidssituasjon står sentralt for å oppleve arbeidet som meningsfullt og interessant. (...) Flere forskere legger vekt på at det er et viktig skille mellom å bli "omstilt" og å være med i en omstilling" (ALLU 2004:92).

En avgrensning av deltakerbegrepet til å gjelde indirekte deltakelse indikerer at relevant forskning forfektes mer enn det tas til følge i utredningen. Deltakelse i forhold som angår den enkeltes arbeidssituasjon, altså deltakelse i valg og definisjon av mål, arbeidsoppgaver, fremgangsmåter og evaluering, er helt avgjørende for deltakelsens utviklende og lærende aspekt (Ellström 1996). I høringsuttalelsen til Arbeidsmiljøsenderets NHVO (2004:9) etterlyses akkurat dette. "Det er ikke nok, som foreslått av ALLU, å skulle sikre den ansattes innflytelse og selvbestemmelse når arbeidsoppgavene allerede er organisert og planlagt, den ansatte må være involvert i selve planleggingsprosessen om en skal oppleve høy grad av mestring." Utredningens begrensede anerkjennelse og tilrettelegging for arbeidstakeres direkte deltakelse, kan medføre at arbeidstakere får mindre tilgang til å erverve erfaringer

gjennom deltakelse, for så å lære av dem. Som tidligere vist kan det argumenteres for at arbeidstakere også kan oppleve erfaringslæring gjennom representasjonsordninger i virksomheten. Dette forutsetter imidlertid at de blir aktivt involvert i representantenes forhandlinger og samarbeid med arbeidsgivere. Her er det altså selve erfaringsutvekslingen og erfaringer fra deltakelsen med sine representanter som arbeidstakere kan lære av, og ikke deltakelsen som foregår mellom arbeidsgiverne og representantene. Slik sett er det også her direkte deltakelse arbeidstakere kan lære gjennom. Kommunikasjonen og samhandlingen mellom arbeidstakere og deres representanter blir i liten grad behandlet i ALLU (2004). Med utgangspunkt i deltakerbegrepet som uttrykkes i ALLU (2004), blir arbeidstakers direkte deltakelse i meget liten grad anerkjent og tilrettelagt for. Dette kan igjen få følger for arbeidstakers mulighet til å lære av sine erfaringer, gjennom deltakelse i det daglige arbeid. Videre analyseres deltakerbegrepet som uttrykkes i ALLU (2004), i lys av den konseptuelle drøfting av perspektiver på og argumentasjoner for deltakelse.

### **3.2.2 Perspektiv på deltakelse**

I utredningens visjoner og generelle betraktninger blir deltakelsens verdi relatert til økt bedriftsdemokrati, et inkluderende arbeidsliv og personlig og faglig utvikling. Dette kan forstås ut fra det ekspressive og pedagogiske deltakerperspektiv (Lafferty 1991 [1983]). Det er imidlertid vanskelig å gjenfinne store innslag av ekspressivt og pedagogisk deltakerperspektiv når arbeidstakers deltakelse blir nærmere behandlet i ALLU (2004). Som nevnt i det foregående blir arbeidstakers deltakelse hovedsakelig avgrenset til å gjelde indirekte deltakelse, der representanter skal sikre den enkelte arbeidstakers deltakelse.

"Dagens ordninger med verneombud og arbeidsmiljøutvalg er ment å sikre arbeidstakerne innflytelse og kontroll i arbeidsmiljøarbeidet" (ALLU 2004:216). At den enkelte arbeidstaker skal delta gjennom sine representanter, indikerer at hensikten med deltakelse er å oppnå mål utover deltakelsen i seg selv. Arbeidstakere skal delta i den forstand at deres representanter skal formidle deres interesser og synspunkter som en personalgruppe, slik at de blir tatt hensyn til når beslutninger i virksomheten treffes. Deltakelse blir med dette betraktet som et virkemiddel for å manipulere eller endre bestemte tilstander, noe Lafferty (1991 [1983]) kategoriserer som et instrumentalistisk perspektiv på deltakelse. Motivasjonen for deltakelsen er rettet mot dens resultat, nemlig å få innflytelse i beslutnings- og iverksettelsesfaser. Dette samsvarer med undersøkelser fra BU 2000, som viser at



"fordelingen av makt og innflytelse på arbeidsplassen er mer preget av at bedriftsdemokrati er et virkemiddel enn et mål i seg selv" (Hagen 1999:87). Når den enkelte arbeidstaker ikke er direkte deltakende, kan det indikere at deltakelse ikke anerkjennes som et gode i seg selv eller som læringsfremmende. Arbeidstakeres representanter kan imidlertid oppleve deltakerfunksjonen som ekspressiv og læringsfremmende, men dette uttrykkes heller ikke som formålet med representantenes deltakelse, noe som gjør det til mer potensielle biprodukter. Hva angår den enkelte arbeidstakers medvirkning, er det som nevnt *plikter* til medvirkning som fremheves i ALLU (2004), og ikke rettigheter, her forstått som å ha ansvar for å sikre et trygt og sunt arbeidsmiljø. Hensikten med medvirkning blir med dette også instrumentalistisk, da medvirkning betraktes som et virkemiddel for å opprettholde og forbedre sikkerheten på arbeidsplassen, og ikke som et arbeidsmiljøgode i seg selv eller som læringsfremmende.

Utover utredningens visjoner og generelle betraktninger blir altså arbeidstakeres deltakelse gjennomgående uttrykt som et virkemiddel til å oppnå innflytelse på systemnivå, altså et mål som går utover deltakelsen i seg selv. En vektlegging av det instrumentelle perspektivet kan relateres til den eksplisitte avgrensningen av deltakerbegrepet til å gjelde indirekte deltakelse. Denne avgrensningen trenger ikke nødvendigvis bety at dette perspektiv oppfattes som det mest betydningsfulle i arbeidslivet, noe et mer tydelig definert og differensiert deltakerbegrepet kunne klargjort. "Det er viktig å understreke at deltakelse i demokratiserte virksomheter foregår på *to* nivå samtidig, *et umiddelbart nivå* hvor den står frem som en form for menneskelig praksis, og *et metanivå* hvor den defineres og styres via beslutninger" (Lafferty 1991 [1983]:47). Et slikt skille blir lite synliggjort i ALLU (2004), der utredningen hovedsakelig behandler metanivået og dermed indirekte deltakelse, noe som avgrenser utredningen bort fra deltakelse som en verdi i seg selv og som læringsfremmende. At formålet med deltakelse uttrykkes som instrumentelt i ALLU (2004), kan få følger for hvilken deltakerform som operasjonaliseres i arbeidslivet, og slik sett for arbeidstakeres tilgang til å lære av sine erfaringer i det dagelige arbeidet.

### 3.2.3 Legitimering av deltakelse

Det ekspressive og pedagogiske deltakerperspektiv kan identifiseres i utredningens visjoner og generelle betraktninger, mens det instrumentelle perspektiv er det mest fremtredende i den mer utførlige behandling av arbeidstakeres deltakelse, samt i utredningens lovforslag.

Dette kan forstås dithen at legitimeringen av deltakelse forfektes med andre argumenter enn det som faktisk fremkommer ved nærmere lesning av ALLU (2004). I utredningen fremkommer ingen eksplisitt legitimering av arbeidstakeres deltakelse. Arbeidstakeres innflytelse og medvirkning på systemnivå vektlegges som betydningsfullt, men det begrunnes ikke eksplisitt hvorfor det er viktig eller ønskelig. En synliggjøring av argumenter for arbeidstakeres deltakelse, kunne gjort det enklere for arbeidsgivere og arbeidstakere å identifisere seg med deltakelsens formål, og i større grad realisere lovens intensjoner.

Formålet med arbeidstakeres deltakelse fremstår i utredningen som å være deres innflytelse på beslutninger i virksomheten. En nytteargumentasjon kan med dette ligge til grunn for medvirkningsbegrepet. At arbeidstakere skal ha innflytelse på systemnivå kan forstås i lys av en politisk agenda, der jevnere maktfordeling mellom partene i arbeidslivet er selve målet. Et annet nytteargument blir også nevnt i ALLU (2004), om at arbeidstakeres medvirkning kan bidra til å fremme kreativitet og nytenkning i virksomheten, noe som igjen kan øke produksjon og effektivitet.

Arbeidstakeres innflytelse på beslutningstaking i virksomheten kan også forstås med et demokratiargument. § 12 var særlig et uttrykk for demokratiargumentasjonen som lå til grunn for arbeidsmiljøloven av 1977, der den enkeltes mulighet for selvbestemmelse, personlig og faglig utvikling ble styrket (Kalleberg 1991 [1983]). I ALLU (2004) videreføres § 12 i lovforslagets kapittel 4, noe som kan indikere at deler av lovforslaget kan forstås ut fra en legitimering av deltakelse som demokratifremmende. Som tidligere nevnt kan en demokratiargumentasjon defineres som at deltakelse og demokrati blir anerkjent som arbeidsmiljøgoder, og dermed likestilt med goder av mer fysisk karakter (Hansen 2001). I utredningen blir arbeidstakeres deltakelse, forstått som indirekte deltakelse, fremhevet som meget viktig for deres innflytelse og demokratisering av arbeidslivet. Med et representativt demokratisyn kan deltakerbegrepet som kommer uttrykk i ALLU (2004) bli legitimert med en demokratiargumentasjon. Deltakelse, forstått som direkte deltakelse, blir imidlertid verken anerkjent eller likestilt med fysiske arbeidsmiljøforhold. Med et deltakerdemokratisk syn blir det derfor ikke tilstrekkelig å legitimere utredningens deltakerbegrep med en demokratiargumentasjon. Hvorvidt deltakelse i ALLU (2004) kan legitimeres med en

demokratiargumentasjon, avhenger altså av hvilket demokratisyn<sup>4</sup> man legger til grunn, da det gjenspeiler forståelsen av deltakerbegrepet som indirekte eller direkte deltakelse. Hansen (2001) anser ikke økt indirekte deltakelse som å ha en demokratiserende funksjon dersom det ikke er forankret hos alle arbeidstakere. Direkte deltakelse derimot, kan ha positive demokratiske virkninger når deltakelsen betraktes som en arbeidsmiljøfaktor i seg selv, og ikke et instrument i oppnåelsen av andre goder (Hansen 2001). I følge Hansens syn på deltakelse og demokrati kan det ikke sies at et demokratiargument ligger til grunn for deltakerbegrepet i ALLU (2004).

I likhet med et begrenset pedagogisk perspektiv på deltakelse, blir heller ikke kunnskapsargumentet fremhevet i forhold til deltakerbegrepet i ALLU (2004). Da det hovedsakelig er arbeidstakeres representanter som omtales som deltakende aktører, begrenser deltakelsens kunnskapsutviklende og læringsfremmende aspekt seg til dem. Da formålet med arbeidstakeres deltakelse er innflytelse over beslutninger på virksomhetsnivå, kan imidlertid heller ikke representantenes deltakelse bli legitimert med en kunnskapsargumentasjon. Kunnskap og læring som følger av deltakelsen blir med dette potensielle biprodukt, fremfor et hovedmål. Gjennom indirekte deltakelse blir arbeidstakeres kunnskap om forhold ved deres arbeidssituasjon anvendt og tatt til følge i beslutningstaking på virksomhetsnivå. Slik sett utgjør kunnskap en viktig del av arbeidstakeres deltakelse. Kunnskapsargumentet kan likevel ikke betraktes som en selvstendig argumentasjon i ALLU (2004), da arbeidstakeres kunnskap ikke anses som en verdi i seg selv, men som å ha innvirkning på beslutningstakingen. Slik sett inngår dette kunnskapsargumentet i en nyttelegitimering.

I utredningen kan det altså identifiseres flere former for legitimering av deltakelse. Innflytelse over beslutninger på systemnivå er likevel det mest fremtredende formålet med arbeidstakeres deltakelse, noe som tilsvarer en nytteargumentasjon. Tilknytningen mellom arbeidstakeres deltakelse og læring blir altså i liten grad anerkjent og tilrettelagt for i ALLU (2004). Da deltakelse i tillegg blir uttrykt i lys av et instrumentelt perspektiv og som indirekte deltakelse, blir direkte deltakelse i denne analyse oppfattet som den underprioriterte pol i deltakerbegrepet som kommer til uttrykk i ALLU (2004). Dette kan

---

<sup>4</sup> For videre lesning om ulike demokratisyn, se for eksempel Bergh (1991[1983]) eller Gilljam & Hermansson (2003).

igjen få følger for arbeidstakeres tilgang til å erverve erfaringer gjennom deltakelse i det daglige arbeidet, og til å lære av dem. Med bakgrunn i analysen av deltakerbegrepet i ALLU (2004), blir altså deltakelse ikke forstått som å være en forutsetning for arbeidstakeres erfaringslæring i den offentlige diskurs.

### 3.3 Arbeidsmiljøbegrepet

Et lite eksplisitt definert og avgrenset deltakerbegrep gjør det vanskelig å identifisere meningsinnholdet i ALLU (2004) sine begreper. Analysen vil derfor videre omfatte forhold utover selve deltakerbegrepet, da det kan si mer om diskursen rundt arbeidstakeres deltakelse og hvorvidt deltakelse forstås som en forutsetning for erfaringslæring. Med dette som utgangspunkt vil utredningens arbeidsmiljøbegrep, med vekt på det organisatoriske arbeidsmiljø, bli nærmere analysert. Det organisatoriske arbeidsmiljø innbefatter forhold som jeg mener fremmer arbeidstakeres mulighet til å være direkte deltakere og utøve positiv frihet. Før arbeidsmiljøbegrepet i ALLU (2004) blir analysert, er det nødvendig med en redegjørelse av arbeidsmiljøbegrepet, med vekt på det organisatoriske arbeidsmiljø.

#### 3.3.1 Om arbeidsmiljøbegrepet

Arbeidsmiljøbegrepet i lovgivningen på begynnelsen av 1900-tallet var rettet mot fysiske forhold på fabrikkgulvet, der arbeidere skulle vernes mot farer og risikoer (Lindøe 2001). Med innflytelse fra Thorsrud & Emery (1969) sine psykologiske jobbkraav ble forhold som berører den enkeltes psyke, psykososialt arbeidsmiljø, inkludert i arbeidsmiljøbegrepet i arbeidsmiljøloven av 1977, noe § 12 særlig er et uttrykk for (Kalleberg 1991 [1983]). Begrepet psykososialt arbeidsmiljø er blitt noe kritisert da det kan få arbeidsmiljøbegrepet til å bli assosiert med individuelle psykologiske faktorer, og fordi det kan fremstille arbeidstakere som passive mottakere av omgivelsenes påvirkninger (Lindøe 2001). Da det psykososiale arbeidsmiljøbegrepet ikke var tilstrekkelig dekkende for de forhold som var viktige å forbedre, ble begrepet organisatorisk arbeidsmiljø innført i revideringen av arbeidsmiljøloven av 1977, i NOU 1992 *Det gode arbeidsmiljø er lønnsomt for alle* (ibid). Det organisatoriske arbeidsmiljø skulle favne både formell og uformell organisering av virksomheten, med særlig vekt på mellommenneskelige forhold og egenkontroll (ibid). I tillegg til å sikre arbeidstakere mot negative helsekonsekvenser, ble fokus rettet mot positive

helsefremmende faktorer ved arbeidsmiljøet, som å oppleve mening, medansvar, sosialt fellesskap og personlig utvikling (ibid). Arbeidsmiljøbegrepet kan med dette ikke betraktes som statisk, da det reflekterer produksjons - og arbeidslivsforhold, som er i kontinuerlig utvikling.

Det organisatoriske arbeidsmiljø innbefatter altså trekk ved organiseringen av arbeidet, blant annet hvordan arbeidet er tilrettelagt, hvilken innflytelse den enkelte har over egen arbeidssituasjon, og hvordan de sosiale forholdene er (ALLU 2004). Med det organisatoriske arbeidsmiljø forstås virksomheter som uformelle, sosiale systemer, og ikke bare målrettede, rasjonelle instrumenter (Lindøe 2001). I en rapport fra Statistisk sentralbyrå arbeidslivsundersøkelse blir organisatorisk arbeidsmiljø definert som mulighet for medvirkning, samarbeidsrelasjoner, frihet i jobben, styrt av jobben, ensformig arbeid og feilhandlingskonsekvenser (Grismo i ALLU 2004). Forhold ved det organisatoriske arbeidsmiljø fremsettes som forutsetning for arbeidstakeres mestring av sin arbeidssituasjon, slik:

" En virksomhetskultur som legger vekt på åpen kommunikasjon, gjensidig respekt og tillit, samt ikke minst god arbeidsorganisering og tilrettelegging slik at den enkelte kan få stor innflytelse over eget arbeid, gir stor mestringsevne" (ALLU 2004:90).

Å ha innflytelse over egen arbeidssituasjon, og slik oppleve å kunne mestre arbeidet sitt, er altså helt vesentlig for at arbeidet skal oppleves som meningsfullt og interessant (ALLU 2004). Det organisatoriske arbeidsmiljø inkluderer altså positive, helsefremmende og utviklende arbeidsmiljøfaktorer, i tillegg til faktorer som beskytter og verner arbeidstakere. Arbeidstakeres mulighet for utvikling og læring omtales som en viktig del av det organisatoriske arbeidsmiljøet, der faglig utvikling, selvbestemmelse og medvirkning anses som avgjørende for hvorvidt endringer og omstillinger oppleves som belastninger eller muligheter for arbeidstakerne (ibid). Kvadsheim og Lindøe (2001) omtaler utvidelsen av meningsinnholdet i arbeidsmiljøbegrepet til å inkludere organisatoriske arbeidsmiljøfaktorer, som et uttrykk for å se arbeidsmiljø og bedriftsutvikling mer i sammenheng. "Utvikling av felles arbeidsformer, med vekt på ansatte og deres medvirkning, samt felles forankring i driftsorganisasjonen kan også representere et viktig bidrag i retning av å se disse områdene mer i sammenheng" (Lindøe 2001:192). Med denne redegjørelse, kan en anerkjennelse av og tilrettelegging for det organisatoriske arbeidsmiljøet forstås som å fasilitere arbeidstakeres

direkte deltakelse. Et positivt frihetsbegrep kan også relateres til det organisatoriske arbeidsmiljø, noe som blir nærmere drøftet i neste avsnitt.

Uten å trekke klare paralleller kan meningsinnholdet i arbeidsmiljøbegrepet ses i sammenheng med kategoriseringen av frihetsbegrepet til Isaiah Berlin (1969), det positive og det negative frihetsbegrepet. Som vist i den konseptuelle drøftingen mente Dewey (1969 [1938]) at den største feilen angående frihet, er å definere den som bevegelsesfrihet, med handlingers ytre eller fysiske aspekt. Med et arbeidsmiljøbegrep som avgrenses til fysiske forhold ved arbeidsplassen, ligger det ikke nødvendigvis at ytre og fysiske forhold definerer grensene for hva som er mulige handlinger, altså et negativt frihetsbegrep. Da fokuset her er rettet mot å fremme beskyttelse, og ikke utvikling, vil et slikt arbeidsmiljøbegrep imidlertid heller ikke inkludere arbeidstakeres opplevelse av indre frihet, selvkontroll og læring, altså et positivt frihetsbegrep. Organisatoriske arbeidsmiljøfaktorer innbefatter arbeidstakeres innflytelse over egen arbeidssituasjon, mestring, autonomi, kontroll og samhandling, noe som kan forstås som en vesentlig forutsetning for opplevelse og utøvelse av det positivt frihetbegrep. "Kontroll over egen arbeidssituasjon innebærer frihet for den enkelte til å bestemme arbeidsutførelsen, innflytelse over beslutninger om egen jobb og muligheter til å lære nye ting" (ALLU 2004:90). Denne uttalelse kan ses i sammenheng med Deweys (1969 [1938]) vektlegging av individets frihet til å være aktivt deltakende i utforming av de mål som er styrende for sitt arbeid, noe som fasiliterer erfaringslæring. Et arbeidsmiljøbegrep som likestiller organisatoriske forhold med psykososiale og fysiske, gir arbeidstakere større mulighet til å oppleve og utøve positiv frihet. Da organisatoriske arbeidsmiljøfaktorer fremmer arbeidstakeres tilgang til direkte deltakelse og positiv frihet, er det meget relevant å analysere utredningens forståelse av dette begrep, for å få svar på hvorvidt deltakelse her fremstår som en forutsetning for arbeidstakeres erfaringslæring. Videre i oppgaven analyseres derfor arbeidsmiljøbegrepet, med vekt på det organisatoriske arbeidsmiljøet, slik det kommer til uttrykk i ALLU (2004).

### **3.3.2 Arbeidsmiljøbegrepet i ALLU (2004)**

I mandatet som er gitt ALLU står det under punkt 2: "Det skal særlig vurderes om reglene bør styrkes når det gjelder organisatoriske / psykiske faktorer i arbeidsmiljøet" (ALLU 2004:18). I utredningens visjoner forfektes det at noen av de viktigste utviklingstrekkene en ny regulering i arbeidslivet må ta hensyn til, er den økte betydningen av organisatoriske og

sosiale faktorer i arbeidslivet. Det uttrykkes et behov for å tydeliggjøre og modernisere begrepsbruken, til å i større grad inkludere organisatoriske og psykososiale arbeidsmiljøfaktorer i arbeidsmiljøarbeid (ALLU 2004). Arbeidstakere kan oppleve psykososiale og organisatoriske forhold som minst like viktige helse- og trivselfaktorer som fysiske arbeidsmiljøfaktorer (ibid). Dette nødvendiggjør en presisering av både arbeidsgiveres og arbeidstakers plikt til å organisere arbeidet slik at organisatoriske og sosiale arbeidsmiljøfaktorer i større grad blir tilrettelagt for (ibid). Hvorvidt slike visjoner og uttalelser blir videreført i utredningens mer utførlige behandlinger og lovforslag blir nå analysert. Formålsparagrafen blir først omtalt, så blir forholdet mellom det psykososiale, organisatoriske og fysiske arbeidsmiljø analysert. Arbeidsmiljøbegrepet som fremkommer av denne analyse blir deretter drøftet i lys av frihetsbegrepet.

En av de overordnede målsettingene i den gjeldende lovs formålsparagraf er å sikre en meningsfylt arbeidssituasjon, noe som kan gjenspeile at organisatoriske arbeidsmiljøfaktorer ble tillagt stor verdi (ibid). Som nevnt er § 12 også et uttrykk for dette, da det fremhever forhold som kan gi arbeidet et positivt innhold, samt en demokratiseringsprosess med høy grad av arbeidstakers innflytelse og medvirkning (Hansen 2001). I ALLU (2004) blir det påpekt at denne målsettingen ikke blir tilstrekkelig tatt til følge i resten av arbeidsmiljøloven av 1977, da fysiske arbeidsmiljøfaktorer blir betydelig mer vektlagt og presist formulert enn organisatoriske og psykososiale arbeidsmiljøfaktorer. Denne vurderingen er i overensstemmelse med SINTEF IFIMs evaluering av helse, miljø og sikkerhets (HMS) - arbeid i norske virksomheter, der det viste seg at Internkontrollen hovedsakelig omfatter fysiske arbeidsmiljøfaktorer, noe som reflekteres i HMS - arbeidet i de undersøkte virksomhetene (ALLU 2004).

Resultater fra forskning og evaluering av den gjeldende lov blir til en viss grad tatt til følge i ALLU (2004). I § 1-1a) i lovforslaget til ALLU (2004:501) heter det: "Lovens formål er å sike et arbeidsmiljø som gir grunnlag for en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon og som gir full trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger". Forebyggende og helsefremmende faktorer uttrykkes her som mer likeverdige enn slik det fremstår i den gjeldende lov, noe som gjør formålsformuleringen mer helhetlig for hvordan arbeidslivet skal være. I høringsuttalelsen fra Sosial- og helsedirektoratet (2004) omtales det som positivt at begrepet *helsefremmende* er tilført formålsparagrafen, men mener det er behov for en nærmere presisering av hva som ligger i begrepet. Da arbeidsmiljøforskning

viser en sammenheng mellom velferdsverdier og helsefremmende og meningsfylt arbeid, kritiserer AFI (2004) forslaget i ALLU (2004) om å ikke videreføre formuleringen om *velferdsmessige standarder* fra den gjeldende lovs formålsformulering. Dette tas til følge i ASD (2004-2005:346), der formuleringen "... og med en velferdsmessig standard som til enhver tid er i samsvar med den teknologiske og sosiale utvikling i samfunnet" blir videreført. Sammenlignet med den gjeldende lov, inneholder formålsparagrafen i ALLU (2004) både forbedringer og tilbakeskritt, hva angår anerkjennelse og tilrettelegging for organisatoriske arbeidsmiljøfaktorer.

I utredningens drøfting av HMS – arbeid uttrykkes det et behov for å tydeliggjøre psykososiale arbeidsmiljøfaktorer. I lovforslaget blir dette imøtekommet med en egen paragraf, § 4-3 *Krav til det psykososiale arbeidsmiljøet*, noe som kan tyde på at det blir foretatt viktige endringer og tillegg i lovforslaget angående menneskelige forhold i arbeidslivet. Kravene til det psykososiale arbeidsmiljøet er imidlertid betydelig mindre definert og spesifisert enn i § 4-4 *Krav til det fysiske arbeidsmiljøet*. Utredningens kritikk mot den gjeldende lov angående vage og uklare krav til det psykososiale arbeidsmiljøet, blir med dette videreført med ALLU (2004) sitt eget lovforslag. Statens arbeidsmiljøinstitutt (STAMI 2004) påpeker at det i § 4-3 *Krav til det psykososiale arbeidsmiljøet* blir fremhevet noen forhold som arbeidstakere skal beskyttes mot, mens andre veldokumenterte risikofaktorer blir utelatt. Faktorer som lav kontroll over egen arbeidssituasjon, liten sosial støtte fra nærmeste overordnede og medarbeidere og liten grad av jobbtilfredsstillelse utgjør betydelig arbeidsrelatert helsefare, uten at dette blir omtalt i utredningen (STAMI 2004). I ASD (2004-2005) besvares dette med at en omtale av alle relevante risikofaktorer er lite praktisk i en lovbestemmelse. Etter departementets oppfatning er det formålstjenlig at lovbestemmelsen peker på noen særlig fremtredende forhold, uten at disse nødvendigvis er mer viktige enn andre. Det er nettopp slike vage og upresise formuleringer, der noen forhold fremheves fremfor andre, som kan gi en skjev fremstilling og medføre feiltolkning om at noen arbeidsmiljøutfordringer er viktigere enn andre. Det psykososiale arbeidsmiljøet blir altså betydelig fremhevet med lovforslaget til ALLU (2004), men ikke tilstrekkelig for at det skal fremstå som likestilt med det fysiske arbeidsmiljøet.

Som nevnt blir forhold ved det organisatoriske arbeidsmiljø flere steder beskrevet i ALLU (2004) som mer og mer sentralt i dagens arbeidsliv, og det uttrykkes et behov for å i større grad integrere slike forhold i arbeidsmiljøtiltak. En egen paragraf om det organisatoriske



arbeidsmiljøet blir imidlertid ikke foreslått, noe som i seg selv kan være et tegn på at det er av mindre betydning enn det psykososiale og fysiske arbeidsmiljø. Forhold ved det organisatoriske arbeidsmiljøet kommer ikke tydelig frem i lovforslagets kapittel 3 *Virkemidler i arbeidsmiljøarbeidet*. Her er det hovedsakelig fysiske arbeidsmiljøfaktorer som blir omtalt, der risikoreduserende og forebyggende tiltak er meget spesifisert. Formuleringene som angår organisatoriske arbeidsmiljøfaktorer er få og meget generelle og vage. Behovet for å fremheve forhold som angår det organisatorisk arbeidsmiljø blir imidlertid imøtekommet i § 4-2 og til en viss grad i § 4-1. I § 4-1 *Generelle krav til arbeidsmiljøet* fremstår tilrettelegging og planlegging av arbeidet som viktig for å oppnå et fullt forsvarlig arbeidsmiljø, noe som defineres som at "arbeidstakerne ikke utsette for uheldige fysiske og psykiske belastninger" (ALLU 2004:505). Å fremme et fullt forsvarlig arbeidsmiljø er et positivt bidrag med ALLU (2004), men fokuset er imidlertid også her i tråd med en risikoreduserende og beskyttelsesfremmende tankegang. I høringsuttalelsen fra Arbeidsmiljøsenderets NHVO (2004:8) blir § 4-1 *Generelle krav til arbeidsmiljøet* kommentert slik: "Tatt i betraktning utvalgets arbeid for å tydeliggjøre lovens krav til det psykososiale og organisatoriske arbeidsmiljøet synes vi det er rart utvalget ikke følger dette opp gjennom hele loven." Arbeidsmiljøsenderets NHVO (2004) foreslår at *et godt mellommenneskelig miljø* tilføyes denne paragrafformuleringen, da det er helt sentralt for å sikre at arbeidstakere ikke utsettes for fysiske og psykiske belastninger, og fordi det er nødvendig å tydeliggjøre arbeidsgivers ansvar for å tilrettelegge for et godt miljø. Dette forslaget blir imidlertid ikke tatt til følge i ASD (2004-2005). I § 4-2 *Krav til tilrettelegging, medvirkning og utvikling* fremheves tiltak som i større grad kan sikre et meningsfylt, helsefremmende og utviklende arbeid. Her fremheves individuell tilpasning og mestring, tilrettelegging for selvbestemmelse, faglig og personlig utvikling gjennom arbeidet, noe som er i overensstemmelse med utredningens visjoner og målsettinger (ALLU 2004). Dette er et meget positivt bidrag for å fremme organisatoriske arbeidsmiljøfaktorer, men upresise og tvetydige begrep og formuleringer preger også denne paragrafen, noe som gjør det uvisst hvor delaktig den enkelte arbeidstaker skal være. Arbeidsmiljøsenderets NHVO (2004) mener at også her er det behov for å presisere den enkelte arbeidstakers deltakelse ved å utvide formuleringen til at arbeidet skal organiseres og tilrettelegges *i samarbeid med den ansatte*. Det organisatoriske arbeidsmiljøet blir altså betydelig fremhevet med § 4-2 *Krav til tilrettelegging, medvirkning og utvikling*, men tvetydige og upresise formuleringer kan

medføre feiltolkninger slik at intensjonen om å fremme organisatoriske arbeidsmiljøforhold ikke blir realisert i praksis.

Med det nye lovforslaget blir altså det organisatoriske arbeidsmiljøet i større grad inkludert i forhold som angår arbeidsmiljøarbeid, men det er likevel langt fra likestilt med det fysiske arbeidsmiljøet. Formålsparagrafens likestilling av beskyttende og helsefremmende faktorer, og slik sett mellom det fysiske, psykososiale og organisatoriske arbeidsmiljøet, blir i liten grad videreført i resten av lovforslaget. Med unntak av § 4-2 *Krav til tilrettelegging, medvirkning og utvikling*, der organisatoriske arbeidsmiljøfaktorer er sentrale i tiltak som bidrar til et meningsfylt og utviklende arbeid, er fysiske og psykososiale arbeidsmiljøfaktorer fremdeles de meste fremtredende i utredningen, særlig i lovforslaget. Dette kan ha sammenheng med at arbeidsmiljøarbeid blir først og fremst omtalt som beskyttelses- og sikkerhetstiltak, noe som gjenspeiler et syn på arbeidsmiljøfaktorer som negative og belastende for arbeidstakere. Lover som bygger på vernetanken omtales som reaktive, mens lover der det utviklende aspekt er mer fremtredende er mer proaktive (Lindøe 2001). Dette kan ses i sammenheng med den konseptuelle drøftingen, der arbeidstakere med medbestemmelse ble omtalt som proaktive. Selv om den enkelte arbeidstakers medbestemmelse får begrenset omtale, kan arbeidstakere som gruppe sies å få betydelig medbestemmelse gjennom lovforslaget til ALLU (2004). Det vil derfor være feilaktig å hevde at lovforslaget til ALLU (2004) er en reaktiv lov, men lovforslagets utviklende og læringsfremmende aspekter er imidlertid ikke tilstrekkelig tilstede for at lovforslaget kan karakteriseres som en proaktiv lov.

Flere høringsuttalelser bekrefter et slikt syn på utredningens arbeidsmiljøbegrep.

Arbeidsgiverforeningen NAVO (2004) omtaler beskrivelsen av arbeidsmiljøet i utredningen som svært problemfokustert, der miljøfaktorer beskrives ensidig som negative og i tilknytning til fysiske og psykiske skadevirkninger. At de samme miljøfaktorene også er vesentlige kilder til den enkeltes faglige og personlige utvikling i det daglige arbeidet, fremkommer ikke i ALLU (2004). Sosial- og helsedirektoratet (2004) etterspør mer oppmerksomhet mot det som kan ha positiv betydning for arbeidstakers fysiske og psykiske helse. Dette blir også påpekt av Helsedepartementet (2004), som viser til Stortingsmelding nr.16 (2002-2003) *Resept for et sunnere Norge*, der regjeringen selv går inn for at helsefremmende og positive arbeidsmiljøfaktorer må bli en tydeligere del av det systematiske HMS – arbeidet. Under § 3-1 *Krav til systematisk helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid*, annet ledd, som i lovforslaget er

---

meget problem - og risikofokusert, foreslår Helsedepartementet (2004:3) en ny bokstav om å "[k]artlegge positive faktorer i arbeidsmiljøet og på denne bakgrunn vurdere tiltak for å opprettholde og fremme trivsel på arbeidsplassen."

Organisatoriske arbeidsmiljøfaktorer kan ses i sammenheng med funksjonell frihet, noe som omtales som betydningsfullt i ALLU (2004). Funksjonell frihet blir beskrevet som "Arbeidstakernes muligheter og vilje til å skifte mellom ulike arbeidsoppgaver, og ulike måter å utføre arbeidsoppgavene på internt i virksomhetene" (ALLU 2004:109). Videre står det at funksjonell frihet innebærer fordeling av myndighet og ansvar, noe som gir arbeidstakere mer varierte og interessante arbeidsoppgaver, samt flere lærings- og utviklingsmuligheter (ALLU 2004). Arbeidstakeres frihet til deltakelse er altså sentralt her, noe som forfektes som læringsfremmende. Slik sett kan ALLU (2004) leses som å anerkjenne deltakelse som forutsetning for læring. Funksjonell frihet inkluderer altså mange aspekter ved et positivt frihetbegrep, men det er imidlertid vanskelig å gjenfinne dette i resten av utredningen og særlig i lovforslaget. Når arbeidsmiljøet hovedsakelig blir karakterisert ut fra fysiske arbeidsmiljøfaktorer, som arbeidstakere skal vernes mot, kan frihet forstås som frihet *fra* ytre påvirkninger og trusler. Uten at dette blir eksplisitt uttrykt i utredningen, kan frihetsbegrepet i ALLU (2004) med dette forstås som negativt frihet. Frihet *til* å være autonome og kritisk reflekterende over forhold i arbeidet, samt realisere bestemte evner og anlegg, blir i liten grad fremmet med ALLU (2004). I følge Dewey må man læres opp og trenes i å utøve selvbestemmelse og indre frihet, noe arbeidstakere kan gjøre gjennom deltakelse (Paringer 1990). For at arbeidstakere skal få en opplevelse av å ha og utøve positiv frihet, må friheten altså gis et innhold og en retning, noe som må tilrettelegges for i arbeidshverdagen. Dette blir i liten grad foreslått med ALLU (2004). Ut fra denne tolkning blir altså frihet i liten grad betraktet som positiv frihet i ALLU (2004), og blir dermed ikke en forutsetning for direkte deltakelse.

Visjoner om å fremheve det organisatoriske arbeidsmiljø blir til en viss grad videreført i utredningens behandling og lovforslag angående arbeidsmiljøarbeid. Organisatoriske arbeidsmiljøfaktorer blir i større grad tydeliggjort og integrert i omtalen av arbeidsmiljø, men det kan likevel sies at det også her er en diskrepans mellom utredningens visjoner og mer utførelig behandling og lovforslag. Fysiske arbeidsmiljøfaktorer blir i betydelig større grad anerkjent og tilrettelagt for i utredningsarbeidet og i lovforslaget til ALLU (2004), og det er mange endringer som skal til for at det organisatoriske arbeidsmiljø kan omtales som

likestilt med det psykososiale, og særlig det fysiske. Slik sett fremstår det organisatoriske arbeidsmiljø og det positive frihetsbegrepet som de underordnede polene i arbeidsmiljø- og frihetbegrepet, slik det kommer til uttrykk i ALLU (2004). Dette kan få følger for anerkjennelsen og tilretteleggingen for arbeidstakeres tilgang til å være direkte deltakende, og til å erverve erfaringer gjennom deltakelsen. Meningsinnholdet i arbeidsmiljøbegrepet som fremstår i ALLU (2004), kan imidlertid ikke forstås som representativt for en mer utvidet offentlige diskurs, altså utover ALLU (2004). Som det fremkommer i diskursanalysen, blir utredningens omtale av arbeidsmiljøet som fysiske arbeidsmiljøfaktorer kommentert og kritisert i flere av de utvalgte høringsuttalelsene, der det også etterspørres en mer positiv beskrivelse av arbeidsmiljøfaktorer. I det følgende fremsettes tolkninger på hvorfor utredningens visjoner angående deltaker- og arbeidsmiljøbegrepet i liten grad blir videreført i resten av utredningsarbeidet og lovforslaget. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av diskursanalysen.

### **3.4 Avsluttende tolkninger og oppsummering av diskursanalysen**

Gjennomgående i diskursanalysen er det blitt påpekt at utredningens visjoner og generelle betraktninger som fremmer arbeidstakeres direkte deltakelse og organisatoriske arbeidsmiljøfaktorer, ikke blir videreført ved nærmere behandling og i det faktiske lovforslaget. Slike inkonsistenser i utredningen blir i høringsuttalelsen fra AFI (2004:9) kritisert: "...gode målformuleringer og forslag til nye bestemmelser reflekteres ikke i enkeltbestemmelser." Diskrepansen mellom utredningens visjoner og mer utførelige behandlinger kan ses i sammenheng med utredningens tvetydige og uklare språkbruk. Flere begreper blir anvendt dels med samme og dels med forskjellig meningsinnhold, uten at dette blir redegjort for. Dette kan gi et inntrykk av utredningen som inkonsekvent, samt medføre misforståelser og feiltolkninger av begreper og formuleringer. I høringsuttalelsen fra Kommunal- og regionaldepartementet (2004) påpekes utredningens manglende enhetlige begrepsbruk, tross formålet om å gjøre loven mer tydelig og tilgjengelig for arbeidstakere og arbeidsgivere.

"Det er imidlertid uheldig at det i lovforslaget benyttes flere forskjellige begreper for å beskrive samme tema, uten at det er nærmere redegjort for valgene. Det er etter vårt syn sentralt at man i forarbeidene til de enkelte paragrafer får frem eventuelle forskjeller der dette er tilsiktet. Hvis man ikke har ment å legge forskjellige betydninger i begrepsbruken, bør det i den grad det er mulig benyttes enhetlige formuleringer" (Kommunal- og regionaldepartementet 2004:1).

I diskursanalysen fremkom det at en utydelig og lite eksplisitt begrepsavklaring særlig er gjeldende for medvirkningsbegrepet. Dette kan få konsekvenser for hvordan begrepets meningsinnhold blir oppfattet og operasjonalisert av arbeidstakere og arbeidsgivere, men også i denne oppgaves diskursanalyse. Dersom medvirkningsbegrepet hovedsakelig referer til medbestemmelse gjennom indirekte deltakelse på systemnivå, kunne en spesifisering av dette ha avverget en oppfatning om at direkte deltakelse er den underordnede polen i deltakerbegrepet. Hvorvidt *arbeidstakeres medvirkning* referer til den enkelte arbeidstaker eller til arbeidstakere som en gruppe, er som tidligere omtalt avgjørende for om medvirkningsbegrepet forstås som direkte eller indirekte deltakelse. For å tydeliggjøre dette skillet ble en differensiering av arbeidstakerbegrepet i entall og flertall foreslått i høringsuttalelsen fra NHO (2004). I utredningens lovforslag § 2-3 *Arbeidstakers medvirkningsplikt*, er *medvirkning* tilføyd tittelen i den gjeldende lov, uten at det substansielle i lovforslaget er tilsvarende endret, altså i retning av at arbeidstakere skal være mer medvirkende. Endringer som kun er av begrepsmessig og pedagogisk art, medfører ikke nødvendigvis noen realitetsendringer, noe som kan forklare diskrepansen mellom det som uttrykkes i utredningens visjoner og lovforslag. Det er heller ikke tilstrekkelig å tilkjenne at arbeidstakere har krav på og plikt til å medvirke, uten at medvirkningen gis innhold og retning. For at arbeidstakere skal kunne realisere den medvirkningen de har plikt til og krav på, må dette bevisstgjøres og tilrettelegges for gjennom organisering av arbeidet.

Begrepet *arbeidstakeres representanter* er også omdiskutert i flere av høringsuttalelsene, da det referer til ulike type representanter, uten at dette tydeliggjøres. Dette kan få følger for hvordan loven blir tolket og operasjonalisert. Om begrepsbruk vedrørende arbeidstakeres representanter skriver Kommunal- og regionaldepartementet (2004:2) "For å unngå tolkningstvil og øke brukervennligheten bør man vurdere å bruke det mest presise begrepet i de tilfeller bestemmelsen omfatter kun én arbeidstakerkategori, i det minste bør det gå klart frem av forarbeidene hvilke arbeidstakerkategorier som er ment." I høringsuttalelsen fra Arbeidsmiljøsenderets NHVO (2004) etterspørres det en klargjøring innledningsvis av flere

sentrale begreper i loven, som medvirkning og arbeidstakeres representanter.

Begrepsavklaringer i ALLU (2004) fremstår som utdaterte og statiske, noe som blant annet er tydelig med begrepene HMS – arbeid og arbeidsmiljø. Dette kan forstås i sammenheng med utredningens karakterisering av dagens arbeidsliv.

Visjonene i ALLU (2004) kan sies å gjenspeile en oppdatert tilstandsbeskrivelse av dagens arbeidsliv i Norge, med tiltagende behov for å imøtekomme stadig skiftende omgivelser og internasjonale føringer. Dette blir imidlertid ikke videreført i resten av utredningen, der karakteriseringen av arbeidslivet fremstår som mer mangelfull og utdatert. I den tidligere redegjørelse av arbeidsmiljøbegrepet ble det påpekt at begrepet reflekterer forholdene i arbeidslivet, som er i kontinuerlig utvikling. At arbeidsmiljøbegrepet hovedsakelig forstås som det fysiske arbeidsmiljø i ALLU (2004), kan slik sett gjenspeile et syn på forholdene i arbeidslivet som å overveiende være av fysisk karakter. Et slikt syn på dagens arbeidsliv kan beskrives som å være lite oppdatert og fremtidsorientert. I høringsuttalelsen fra Arbeidsgiverforeningen NAVO (2004) hevdes det at en lov som er problemorientert og rettet mot fysiske arbeidsmiljøfaktorer, kan i dagens arbeidsliv skape en overregulering i loven. "Det gir en lov som store deler av norske ledere og arbeidstakere ikke kjenner seg igjen i, og som de derfor har vanskelig å forholde seg til. Dermed forsterkes inntrykket av loven som en industrilov som langt på vei er uten praktisk betydning for resten av arbeidslivet." (Arbeidsgiverforeningen NAVO 2004:7). Det synet på arbeidsmiljøbegrepet og arbeidslivet som kommer til uttrykk i ALLU (2004), kan med dette ikke sies å ha fulgt den kontinuerlige utviklingen som karakteriserer arbeidslivet i annen offentlig dokumentasjon.

Arbeidsmiljøloven av 1977 bygger på den Nordiske modellen hva angår partssamarbeid, som tar utgangspunkt i at det er grunnleggende forskjeller mellom arbeidstakeres og arbeidsgiveres interesser (Claussen 2001). I dagens arbeidsliv er partenes ulike interesser ikke nødvendigvis like absolutte, da det er flere muligheter for forhandlinger, og interessene til partene er i større overensstemmelse (ibid). At meningsinnholdet i medvirkningsbegrepet blir avgrenset til indirekte deltakelse i ALLU (2004), kan slik sett forstås i lys av en utdatert tilstandsbeskrivelse. Arbeidsmiljøloven av 1977 ble beskrevet som nytenkende på sin tid, i forhold til hensynet til det menneskelige aspekt og psykososiale arbeidsmiljøforhold (Kvadsheim & Lindøe 2001). En videreføring av hovedlinjene fra den gjeldende lov, som for eksempel partssamarbeid og § 12, er ikke tilstrekkelig for at den nye loven også skal kjennetegnes som innovativ, da arbeidslivet har endret seg drastisk siden 1977. Eksempler

på slike endringer er globalisert økonomi og konkurranse, omstruktureringer, nedbemanning, færre antall arbeidstakere pr virksomhet, og hyppigere jobbskifte. Tross slike endringer, blir arbeidslivet i ALLU (2004) karakterisert som relativt lite endret siden innføringen av den gjeldende arbeidsmiljølov. De fleste arbeidsplasser er fremdeles preget av et *tradisjonelt arbeidsliv*, og det *moderne arbeidsliv* er på langt nær like utbredt som det er omtalt i arbeidslivet (ALLU 2004). Arbeidsgiverforeningen NAVO (2004) er skeptiske til å trekke et klart skille mellom det *moderne* og det *tradisjonelle arbeidsliv*, da arbeidslivet er preget av kontinuerlig utvikling, mangfold og stor variasjonsbredde. "Det ser ut til at forslaget legger opp til de facto tilpasning av dagens praksis, og blir dermed lite utviklingsorientert" (AFI 2004:4). I høringsuttalelsen fra Arbeidsmiljøsenderets NHVO (2004) presiseres det at en arbeidsmiljølov ikke utelukkende vil ha en juridisk funksjon, men også legge sterke føringer på holdninger, normer og kultur på norske arbeidsplasser. En lovgivning som ikke tilstrekkelig reflekterer forholdene i dagens og fremtidens arbeidsliv, bidrar derfor i liten grad til en videre utvikling av arbeidslivet, noe som er en av lovgivningens sentrale funksjoner. "En lov som kan brukes til å vanskeliggjøre de endringer utviklingen gjør nødvendig, og som skaper forhandlingsarenaer av vanlige beslutningsprosesser, vil ikke tjene verken arbeidstakerne, virksomhetene eller samfunnet" (Arbeidsmiljøsenderets NHVO 2004:24). I høringsuttalelsen fra NHO (2004) påpekes det at utredningens beskrivelse og analyse fremstår som statisk og i alt for liten grad reflekterer de store utfordringene Norge står ovenfor i en globalisert økonomi, der internasjonale endringer får umiddelbar virkning for norske virksomheter. Dette er en utvikling som er vanskelig å vedta seg bort fra, men som kan ha positiv virkning for norsk arbeidsliv dersom dette blir imøtekommet og tilrettelagt for gjennom lovgivning, noe ALLU (2004) ikke kan sies å gjøre.

Utredningens mangelfulle og utdatert tilstandsbeskrivelse viser seg også i synet på arbeidstakere som lite motiverte, fleksible og utviklingsorienterte, noe som kan fremme et feilaktig og gammelmodig bilde av dagens arbeidstaker (AFI 2004). Dette kan relateres til den begrensede oppmerksomheten mot arbeidstakers direkte deltakelse, og forhold som står til et organisatorisk arbeidsmiljø og det positive frihetsbegrep. "Omfattende forskning viser betydningen av å øke mestringsmulighetene gjennom medbestemmelse, lærings- og oppfølgingsaktiviteter i et arbeidsliv, der nær ¾ av arbeidstakerne utfører oppgaver med tiltagende krav til relasjonsmestring, med økende krav til kvalitet og tempo" (Theorell og Karasek m.fl referert i AFI 2004:3). Med denne uttalelsen hevdes det i høringsuttalelsen fra AFI (2004) at situasjonsbeskrivelsen i lovforslaget ikke tydeliggjør et slikt overgripende

perspektiv, som står i forhold til det forskning tilsier. Visjonene i ALLU (2004) gjenspeiler altså en oppdatert tilstandsbeskrivelse, der det organisatoriske arbeidsmiljø, direkte deltakelse og positiv frihet blir fremhevet som viktig. Dette forblir imidlertid retorisk, da det ikke videreføres i resten av ALLU (2004), der tilstandsbeskrivelsen kan karakteriseres som utdatert og lite fremtidsrettet.

En utdatert situasjonsbeskrivelse kan ses i sammenheng med at relevant forskning og evaluering, samt offentlige dokumenter blir lite henvist til og tatt til følge i ALLU (2004). Anerkjent dokumentasjon på endringer i dagens arbeidsliv, og av etablert begrepsforståelse blir i begrenset grad presentert og anvendt i utredningsarbeidet. Det finnes mange forståelser og definisjoner av begrepene medvirkning og medbestemmelse, men som en offentlig utredning og et forslag til ny lovgivning bør det være selvfølgelig at begrepsdefinisjonene er i overensstemmelse med den konsensus som fremstilles i forskningslitteraturen på området, som i BU 2000. Dette kan indikere at det ikke er benyttet tilgjengelig faglig kompetanse, forskning og dokumenter som er til disposisjon ved en slik omfattende utarbeiding av nytt lovforslag. Dagens arbeidsliv preges mer og mer av internasjonale føringer, og det ville derfor vært hensiktsmessig å referer til internasjonal forskning og evaluering, noe som også i liten grad blir gjort i utredningen. Dette blir kommentert i høringsuttalelsen fra STAMI (2004), og i høringsuttalelsen fra AFI (2004:3) blir den begrensede anvendelsen av forskningsdokumenter understreket slik:

"Vi kan ikke unnlate å påpeke et fundamentalt og gjennomgående problem i lovutkastet: det er omfattende og solid forskning til rådighet som forteller om hva som er helsefremmende og helseskadelig (...) En del av endringene som er foreslått står ikke desto mindre i motsetning til etablert kunnskap. Loven fremsår derfor som lite konsistent i det den forfekter overordnede målsetninger som ikke er i samsvar med foreslåtte endringer på en del områder".

Evalueringer av den gjeldende lov blir heller ikke tilstrekkelig tatt i betraktning. Som tidligere nevnt viste evalueringer av verneombud og arbeidsmiljøutvalg, at de hadde mindre innflytelse enn det som var tiltenkt. Likevel ble lovteksten foreslått til å endres i retning av en høyere terskel for når arbeidstakere og deres representanter skal få krav på informasjon, medvirkning og kompetanseutvikling. I offentlige dokumenter som Stortingsmelding nr. 42 (1997-1998) *Kompetansereformen* og Stortingsmelding nr.19 (2003-2004) *Et velfungerende arbeidsmarked* fremsettes overordnede målsettinger og ønskede retninger for et fremtidig arbeidsliv. Slike dokumenter får begrenset eller ingen omtale i ALLU (2004), noe som



medfører at visjoner og målsettinger, som blant annet regjeringen og ASD selv har vært med å utrede og fremme, ikke blir videreført i forslaget til ny lovgivning.

Det finnes altså flere tolkninger på den gjennomgående diskrepansen mellom utredningens visjoner og den mer utførlige behandlingen av lovforslaget. Slike tolkninger kan gi svar på den begrensede anerkjennelse og tilrettelegging for arbeidstakeres direkte deltakelse, og dermed tilgang til å erverve erfaringer, som de kan lære av. Slike tolkninger kan imidlertid ikke legitimere begrepsforståelser og avgrensninger som kommer til uttrykk i ALLU (2004), snarer tvert imot. I et utredningsdokument til ny lovgivning i arbeidslivet bør det være en forutsetning at tilgjengelig kunnskap og kompetanse i blant annet relevant dokumentasjon blir benyttet og etterfulgt. Tydelig og så presis språkbruk som mulig bør også bli etterstrebet i lovtekster, for å slik unngå feiltolkninger og tilsvarende operasjonalisering av loven. Pluralistiske vendinger og helgarderende språkbruk som kan etterkomme ulike interessenters og aktørers ønsker og krav, kan imidlertid vanskeliggjøre realiseringen av lovens visjoner og intensjoner.

### **3.4.1 Oppsummering av diskursanalysen**

I diskursanalyser er det altså begrepers meningsinnhold, slik det kommer til uttrykk i tekster, og hvilke sosiale konsekvenser dette kan få, som er av interesse. Slutninger som er foretatt i denne diskursanalyse er altså ikke et forsøk på å tillegge forfatterne bak ALLU (2004) meninger og begrepsforståelser. Det som her er analysert er imidlertid begrepers meningsinnhold, slik det kommer til uttrykk gjennom lesning av teksten. Dette må igjen forstås i lys av hovedoppgavens spesifikke problemstilling. Slutninger som blir foretatt gjennom denne diskursanalyse må derfor kun leses i denne sammenheng, der direkte deltakelse og erfaringslæring utgjør hovedfokus, og der hovedsakelig ett dokument blir analysert.

Analysen av de ulike dimensjonene ved deltakerbegrepet tydet på at meningsinnholdet gjennomgående ble forstått som indirekte deltakelse på systemnivå. Formålet med arbeidstakeres deltakelse er innflytelse i beslutningstaking i virksomheten, noe den enkelte arbeidstaker skal sikres gjennom representanter. På bakgrunn av dette formålet ble et instrumentelt deltakerperspektiv og en nytteargumentasjon identifisert til å i størst grad ligge til grunn for deltakerbegrepet i ALLU (2004), der deltakelse betraktes som et middel til å nå

mål utover selve deltakelsen. I den konseptuelle drøftingen av deltakerbegrepet ble det konkludert med at tilgangen til å erverve erfaringer, som er forutsetning for erfaringslæring, øker når den enkelte arbeidstaker er direkte deltakende. Med en vektlegging av indirekte deltakelse, et instrumentelt perspektiv og en nytteargumentasjon for deltakelse i ALLU (2004), kan deltakelse ikke betraktes som en forutsetning for arbeidstakeres erfaringslæring. Noen av de utvalgte høringsuttalelsene gjenspeiler imidlertid et annet syn på deltakerbegrepets meningsinnhold. En mer betydelig anerkjennelse av og tilrettelegging for arbeidstakeres medvirkning, både gjennom direkte og indirekte deltakelse, blir etterlyst i flere av høringsuttalelsene. Den offentlige diskurs om arbeidstakeres deltakelse, og forholdet mellom deltakelse og erfaringslæring er altså mer delt enn det som fremkommer i analysen av ALLU (2004).

For å belyse problemstillingen ytterligere ble diskursanalysen utvidet til å omfatte arbeidsmiljøbegrepet i ALLU (2004), med vekt på hvilket deltaker- og frihetsbegrep som ligger til grunn for arbeidsmiljøbegrepet. Her viste det seg at arbeidsmiljøet omtales mest som fysiske, men også psykososiale arbeidsmiljøfaktorer, noe arbeidstakere må vernes og sikres mot. Dette ble sett i sammenheng med et negativt frihetsbegrep, da det her kan synes som at ytre forhold definerer grensene for hva som er mulige handlinger. Det at fysiske arbeidsmiljøfaktorer i betydelig større grad blir vektlagt fremfor organisatoriske, kan gjenspeile et forslag om en beskyttelseslov fremfor en læringsfremmende lov. At organisatoriske arbeidsmiljøfaktorer blir nedprioritert, bekrefter oppfatningen av en begrenset anerkjennelse og tilrettelegging for direkte deltakelse og dermed erfaringslæring i ALLU (2004). Synet på arbeidsmiljøet, og dermed forhold i arbeidslivet, som kommer til uttrykk i ALLU (2004) ble utsatt for mye kritikk i flere av de høringsuttalelsene som var relevante for denne diskurs. Dette kan indikere at en diskurs som omfatter flere offentlige dokumenter, enn bare ALLU (2004), kan være med å fremme organisatoriske arbeidsmiljøfaktorer, arbeidstakeres direkte deltakelse og erfaringslæring.

Visjoner som forfektes i ALLU (2004) angående organisatoriske arbeidsmiljø, arbeidstakeres direkte deltakelse og utøvelse av positiv frihet imøtekommer og tilrettelegger for vesentlige endringer som har skjedd i arbeidslivet de siste tiårene. Visjonene tilsvarer altså en oppdatert og fremtidsrettet tilstandsbeskrivelse, som samsvarer med relevant og aktuell offentlig dokumentasjon. Visjonene forblir imidlertid retoriske, da det i utredningens mer utførlige behandlinger og lovforslag ikke foretas substansielle endringer, som samsvarer

med de visjonene som forfektes. En slik diskrepans kan igjen relateres til utredningens inkonsistente, uklare og tvetydige begrepsbruk. Som grunnlagsdokument for en ny lovgivning, utfyller ikke ALLU (2004) funksjonen som førende for den videre utviklingen av arbeidslivet. I dagens arbeidsliv, som er i kontinuerlig utvikling og endring, er erfaringslæring av vesentlig betydning for at arbeidstakere skal kunne håndtere sine stadig skiftende omgivelsene. Den utdaterte og lite fremtidsrettede tilstandsbeskrivelsen av dagens arbeidsliv kan dermed få konsekvenser for at deltakelse ikke anses som en forutsetning for arbeidstakers erfaringslæring i ALLU (2004). Sosiale konsekvenser av denne offentlige diskurs kan innebære at erfaringslæring ikke blir forankret på alle arbeidsplasser, noe som kan gå utover arbeidstakers mulighet til å lære av sine erfaringer i det daglige liv.

## 4 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Inspirasjonskilden og bakgrunnen for denne hovedoppgave var Deweys (1969 [1938]) syn på at all sann læring har sitt utspring fra erfaringer, noe som fordrer deltakelse. Denne forståelse ble videreført til arbeidslivet, da jeg mener erfaringslæring kan fasilitere arbeidstakeres kontinuerlige læring og utvikling, noe som er av avgjørende betydning for å kunne imøtekomme stadig nye behov og krav fra skiftende omgivelser. Med utgangspunkt i Deweys syn på at erfaringslæring forutsetter deltakelse, ble formålet med hovedoppgaven å undersøke om arbeidstakeres deltakelse er en forutsetning for deres erfaringslæring, gjennom en konseptuell drøfting og en diskursanalytisk tilnærming. For å få svar på hvilken tilknytning deltakerbegrepet har til erfaringslæring, ble ulike dimensjoner ved deltakerbegrepet redegjort for og fortløpende drøftet i forhold til erfaringslæring.

Deltakerbegrepets varierte og omfangsrike meningsinnhold vanskeliggjør et entydig svar på om arbeidstakeres deltakelse er en forutsetning for at de kan lære av sine erfaringer. Alle forståelser og former for deltakelse kan altså ikke betraktes som en forutsetning for erfaringslæring, slik en i følge Dewey kunne tro. En nyansering av deltakerbegrepet viste at implisitt i Deweys syn ligger en forståelse av deltakelse som direkte deltakelse. En forklaring på at Dewey ikke presiserte et slikt avgrenset syn på deltakelse, kan være at han hovedsakelig skrev mot barns deltakelse og erfaringslæring, som befinner seg i ulike institusjoner med læring og utvikling som hovedanliggende. Indirekte deltakelse, der et individ blir representert og deltar gjennom andre, blir med dette en deltakerform som ikke er relevant for læringsarenaer Dewey skrev mot, men som imidlertid er en meget fremtredende deltakerform i arbeidsinstitusjoner, der læring ikke er selve formålet med institusjonen. Det er altså viktig å være oppmerksom på slike forskjellige utgangspunkt når et læringssyn blir videreført til en annen læringskontekst. I denne hovedoppgave fikk dette følger for hvorvidt deltakelse kan betraktes som forutsetning for erfaringslæring.

For å kunne lære av sine erfaringer i det daglige arbeidet er det altså arbeidstakeres tilgang til å erverve erfaringer som er av vesentlig betydning, noe som forutsetter at den enkelte arbeidstaker er direkte deltakende, altså i interaksjon med sine omgivelser. Da dette kan fremstå som en selvfølgelighet, er dette desto mer nødvendig å påpeke når arbeidstakeres deltakelse blir omtalt, da deltakerbegrepet ikke alltid innbefatter den enkelte arbeidstakers direkte deltakelse. Diskursanalysen illustrerte dette, der deltakerbegrepet i ALLU (2004) ble

analysert til å være avgrenset mot medbestemmelse på systemnivå gjennom indirekte deltakelse. Formålet med denne deltakelse ble eksplisitt omtalt som at arbeidstakere skal få innflytelse på virksomhetens beslutninger, noe som kan tilsi at det til grunn for deltakerbegrepet ligger et stort innslag av instrumentelt perspektiv og en nytteargumentasjon. Hvorvidt arbeidstakers innflytelse kan forstås i lys av en demokratiargumentasjon i ALLU (2004), avhenger av hvilket demokratisyn man legger til grunn, og slik sett hvorvidt man ser indirekte eller direkte deltakelse som demokratiserende. Det pedagogiske deltakerperspektiv og en kunnskapsargumentasjon er lite fremtredende i utredningens behandling av arbeidstakers deltakelse, noe som gjør deltakelsens eventuelle læringskonsekvenser til biprodukt fremfor hovedmotivasjon. Med denne forståelse av deltakerbegrepet som kommer til uttrykk i ALLU (2004), blir ikke deltakelse en forutsetning for erfaringslæring i ALLU (2004).

Viktigheten av å anerkjenne og tilrettelegge for arbeidstakers direkte deltakelse i det daglige arbeidet, er blitt vektlagt i denne hovedoppgave. En sterk betoning av direkte deltakelse må ses i sammenheng med oppgavens problemstilling, som angår relasjonen mellom arbeidstakers deltakelse og deres erfaringslæring. Da direkte deltakelse er en forutsetning for erfaringslæring, er denne deltakerformen mer interessant og relevant enn indirekte deltakelse, som ikke kan betraktes som en forutsetning for erfaringslæring. En vektlegging av direkte deltakelse gjenspeiler altså ikke et syn på denne deltakerform som generelt viktigere eller mer verdifull i arbeidslivet enn indirekte deltakelse. Denne hovedoppgave innehar derimot et syn på de to deltakerformene som komplementære, da de har ulike formål og virkeområder. Med bakgrunn i problemstillingen blir formålet med deltakelse i denne oppgave å være forutsetning for erfaringslæring, noe som gjør arbeidstakers direkte deltakelse mest betydningsfullt. At dagens arbeidsliv preges av en tiltagende internasjonalisering, og dermed individorientering, kan styrke legitimiteten av den enkelte arbeidstakers direkte deltakelse. Det samme utviklingstrekket kan imidlertid også fremme et argument for å ytterligere forsterke et fellesorientert og kollektivt arbeidsliv, gjennom indirekte deltakelse. I denne hovedoppgave er det tatt avstand fra slike forenklete slutninger om at indirekte deltakelse kan ses i sammenheng med kollektive verdier og en fellesskapsorientering, mens direkte deltakelse fremmer mer individuelle og egoistiske interesser. Oppgaven har imidlertid tatt utgangspunkt i Deweys forståelse av deltakelse, altså direkte deltakelse, som en sosial handling, da deltakelse innebærer å interagere med sine omgivelser, som inkluderer andre mennesker. At norsk arbeidsliv blir mer individorientert,

samtidig som indirekte deltakelse er den deltakerformen som tillegges mest verdi i ALLU (2004) sitt lovforslag, kan medføre at arbeidstakeres representanter får mer makt og innflytelse på vegne av seg selv, fremfor på vegne av de som i utgangspunktet skal bli representert. Å videreføre arbeidslivstradisjoner uten å tilpasse det til dagens arbeidsliv, kan altså medføre at tradisjonenes tilsiktede formål og funksjon ikke blir realisert, og kan i ytterste konsekvens få motsatt utfall av det som opprinnelig var målet. I diskursanalysen ble ikke ALLU (2004) kritisert for å fremheve indirekte deltakelse. Det var snarere en begrenset omtale og behandling av arbeidstakeres direkte deltakelse som ble problematisert, da direkte deltakelse, som flere ganger påpekt, er den deltakerformen som impliserer at den enkelte arbeidstaker *selv* er deltakende, noe som fasiliterer deres tilgang til å erverve erfaringer, for slik å kunne lære av dem.

Arbeidstakeres direkte deltakelse er imidlertid ikke tilstrekkelig for at de skal lære av sine erfaringer. I følge Dewey (1997 [1916]) avhenger erfaringens utdanningsmessige verdi av at erfaringene kontinuerlig blir rekonstruert, ved å relatere dem til sine konsekvenser, noe som utgjør grunnlaget for senere handlinger og erfaringer. For at arbeidstakere skal lære av sine erfaringer gjennom direkte deltakelse og kritisk refleksjon, må dette bli anerkjent og tilrettelagt for i virksomheten. Arbeidstakere må få et handlingsrom som gir dem frihet, forstått som positiv frihet, til å være direkte deltakende og reflekterende i forhold som angår deres umiddelbare arbeidsforhold. Dette er sentrale faktorer i det organisatoriske arbeidsmiljø, som i følge visjoner og generelle betraktninger i ALLU (2004), skal tydeliggjøres og likestilles med fysiske og psykososiale faktorer. Dette imøtekommes til en viss grad i utredningen, men fysiske arbeidsmiljøfaktorer fremstår fremdeles som mer betydningsfulle enn organisatoriske. Et sterkt fokus på å verne arbeidstakere mot skader og ulykker, fysiske og psykiske plager, kan forstås dithen at med ALLU (2004) fremmes en beskyttelseslov fremfor en læringsfremmende lov. Et slikt syn på forhold i arbeidslivet og på arbeidstakere, kan ses i sammenheng med et lite oppdatert og fremtidsorientert syn på dagens arbeidsliv. Som utredningsarbeid til ny lovgivning i arbeidslivet burde det vært en forutsetning at relevant forskning og evaluering blir tatt til følge, noe som kunne bidratt til en mer oppdatert og fremtidsrettet beskrivelse av dagens arbeidsliv. Slik sett kunne arbeidstakeres direkte deltakelse, positive frihet, samt organisatoriske arbeidsmiljøfaktorer, blitt i betydelig større grad anerkjent og tilrettelagt for. Dette ville altså fasilisert arbeidstakeres erfaringservervelse, og dermed økt deres tilgang til å lære av sine erfaringer i det daglige arbeidet.

For at organisatoriske arbeidsmiljøfaktorer, direkte deltakelse, positiv frihet og erfaringslæring skal bli tilgjengelig for alle arbeidstakere, må dette bli forankret og institusjonalisert gjennom blant annet lovgivning, på lik linje med fysiske arbeidsmiljøfaktorer og indirekte deltakelse. Som tidligere vist forutsetter direkte deltakelse at arbeidstakere har fri tilgang til deltakelse, der frihet forstås som positiv frihet. Positiv frihet er relasjonsavhengig og kan ikke utvikles av arbeidstakere alene, men snarere i en dialogisk prosess med virksomheten, som må oppmuntre og legge til rette for arbeidstakeres autonomi. Virksomheten er altså noe arbeidstakere ikke kan ta avstand fra for å handle autonomt og være en direkte deltaker, men de kan snarere betraktes som en forutsetning for at arbeidstakere skal identifisere seg som autonome, og ha frihet til å definere mål og valg, og slik være direkte deltakende. Vår identitet som frie og autonome mennesker er altså ikke utelukkende noe vi selv kan velge, men noe som opprettholdes og videreføres på arbeidsplassen, noe som kan sikres gjennom lovgivning. Til syvende og sist er det arbeidstakeren selv som må realisere muligheter de får til å være direkte deltakende, men for at samtlige arbeidstakere i dagens arbeidsliv skal få slike muligheter, er det helt vesentlig at lovgivning anerkjenner, oppmuntrer og legger tilrette for dette. Som tidligere nevnt kan vektleggingen av indirekte deltakelse i ALLU (2004) forstås i sammenheng med en utdatert karakterisering av det norske arbeidsliv som tradisjonelt, der partssamarbeid står sterkt og behovet for kontinuerlig utvikling og læring ikke er like fremtredende som i et mer oppdatert syn på arbeidslivet. En annen tolkning kan være et syn på indirekte deltakelse som mer hensiktsmessig å lovfeste, da institusjonalisering av positiv frihet, direkte deltakelse og erfaringslæring gjennom lovgivning, kan betraktes som umulig og selvmotsigende.

Å systematisere og institusjonalisere erfaringslæring kan oppfattes som å være motstridende og meningsløst, da denne læringsformen har sitt utgangspunkt i arbeidstakeres erfaringer. Formalisering av arbeidsprosesser gjennom skrevne regler og anvisninger er en tradisjonell måte å tilstrebe en standardisering i utførelse av arbeidsoppgaver på (Ellström 2004). En slik standardisering kan redusere variasjon, selvstendighet og refleksjon, noe som vanskeliggjør utviklingsorientert læring (ibid). Erfaringslæring kan ikke forankres i virksomheter gjennom detaljerte regler og fremgangsmåter, slik formelle og organiserte læreformer i større grad kan, da arbeidstakeres erfaringer ikke kan styres og planlegges av arbeidsgivere (Andersen & Jørgensen 2002). Dette er ikke ensbetydende med at arbeidstakeres erfaringslæring ikke kan sikres gjennom forankring og institusjonalisering. Standardiseringens læringskonsekvenser avhenger av hvilke arbeidsoppgaver som standardiseres og hvordan

---

standardiseringen blir gjennomført (Ellström 2004). Selv om arbeidstakeres utvikling og realisering av positiv frihet og direkte deltakelse, til syvende og sist er avhengig av arbeidstakeren selv, så forekommer ikke dette automatisk. I følge Dewey (1969 [1938]) er det ikke tilstrekkelig å utvikle seg, utviklingen må imidlertid gå i retning av et mål. Som tidligere nevnt er positiv frihet og direkte deltakelse relasjonsavhengig og må gis innhold og retning for at det skal realiseres. Formelle standarder og retningslinjer kan slik sett gi rammer og retning for arbeidstakeres forutsetninger for erfaringslæring. Dette kan fremme arbeidsgiveres og arbeidstakeres bevisstgjøring over viktigheten av og muligheter for å lære gjennom det daglige arbeidet.

Som førende for diskusjoner i og om arbeidslivet og for utviklingen av arbeidspraksis, kan lovgivning bidra til en økt anerkjennelse og tilrettelegging for at arbeidstakere gis et subjektivt handlings- og læringsrom. Dette kan igjen fasilitere en bevisstgjøring og utøvelse av positiv frihet og direkte deltakelse. Ifølge Ellström (1996) øker arbeidstakeres læringsmuligheter i takt med deres autonomi, ansvar og kompetanse. "En standardisering baserad på reell delaktighet från de som berörs kan i sig innebära en möjlighet till utvecklingsinriktat lärande" (Ellström 2004:27). Diskusjoner, retningslinjer og tiltak som en lovgivning fører med seg, er slik sett av avgjørende betydning for forankringen av positiv frihet og direkte deltakelse, og dermed erfaringslæring i arbeidslivet. Med utredningsarbeidet og lovforslaget som fremmes med ALLU (2004) blir ikke samtlige arbeidstakeres direkte deltakelse tilstrekkelig anerkjent og lagt til rette for. Dersom utredningens lovforslag blir vedtatt og dermed operasjonalisert, kan dette få følger for arbeidstakeres muligheter til å lære av sine erfaringer i det daglige arbeidet, noe som er vesentlig for å utvikle seg i takt med omgivelser som stadig er i endring.

Å avgrense den offentlige diskurs til å kun omfatte ALLU (2004) kan gi et lite representativt og feilaktig bilde av diskursen om deltakelse og erfaringslæring i arbeidslivet. I flere av de utvalgte høringsuttalelsene kommenteres og kritiseres det deltaker- og arbeidsmiljøbegrepet som fremstår i ALLU (2004). Det fremkommer i høringsuttalelsene at arbeidstakeres deltakelse, både indirekte og direkte deltakelse, ikke blir tilstrekkelig verdsatt og fremmet. Et problemorientert syn på arbeidsmiljøet, som hovedsakelig blir beskrevet som et fysisk arbeidsmiljø, blir i flere av høringsuttalelsene karakterisert som et ugjenkjennelig arbeidsliv. I noen av høringsuttalelsene blir det også fremsatt kritikk av ALLU (2004) sin mangelfulle beskrivelse av arbeidslivet og en begrenset anvendelse av tilgjengelig relevant



dokumentasjon. En mer utvidet offentlig diskurs om deltakelse og erfaringslæring i arbeidslivet, kan således ikke sies å være i samsvar med det som fremstår i ALLU (2004). I lovforslaget som fremmes i ASD (2004-2005) blir flere av høringsuttalelsenes kommentarer og forslag tatt til følge, mens andre uttalelser blir ikke videreført. Uttalelser i høringsuttalelsene og ASD (2004-2005) er interessante, da de som del av den offentlige diskurs også kan få følger for videre diskusjoner og praktisering i arbeidslivet, uansett om de videreføres i det endelige lovforslaget eller ikke. Det må imidlertid tas i betraktning at høringsuttalelsene som er referert til i diskursanalysen, er utvalgt som særlig relevante for denne diskurs. I høringsuttalelsene som ikke er tatt med i denne diskursanalysen, kan det fremkomme synspunkter og interesser som er i større overensstemmelse med det som uttrykkes i ALLU (2004). Formålet med diskursanalysen har imidlertid ikke vært å gi en fullstendig og omfattende oversikt over meninger om hvorvidt deltakelse er en forutsetning for arbeidstakeres erfaringslæring. De utvalgte høringsuttalelsene er referert til med den hensikt å vise at ALLU (2004) ikke kan forstås som representativ for samtlige interesser og synspunkt i den relevante offentlige diskurs. Med en diskursanalytisk tilnærming til problemstillingen har det heller ikke vært interessant å avsløre egentlige og eventuelt skjulte intensjoner og synspunkter, eller å analysere hvordan følger av diskursen faktisk blir operasjonalisert av aktører i arbeidslivet.

Formålet med diskursanalysen i denne hovedoppgave har imidlertid vært å analysere meningsinnholdet i deltakerbegrepet, slik det blir eksplisitt og implisitt uttrykt, i hovedsakelig et dokument, ALLU (2004), i den offentlige diskurs. Med utgangspunkt i dette meningsinnholdet er det blitt drøftet mulige følger dette deltakerbegrep kan få for arbeidstakeres erfaringslæring. Hvilke faktiske følger den offentlige diskurs har for hvorvidt deltakelse er en forutsetning for arbeidstakeres erfaringslæring, ville videre være interessant å studere empirisk. Dersom lovforslaget i ALLU (2004) blir vedtatt og hvordan det da blir operasjonalisert i det daglige arbeidslivet, ville også være spennende å få et innblikk i. Det gjenstår imidlertid å se om lovforslaget i ALLU (2004) blir videreført i det endelige lovforslaget<sup>5</sup>, og hvorvidt det blir revidert til å i større grad gjenspeile dagens arbeidsliv, samt anerkjenne og tilrettelegge for arbeidstakeres direkte deltakelse. Med en slik endring av

---

<sup>5</sup> Det endelige lovvedtaket fremkommer i Innst.O.nr.100 (2004-2005) *Innstilling fra kommunalkomiteen om lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven)*. Fredag 16. juni ble dette lovforslaget sanksjonert av kongen i statsråd, og den nye loven skal tre i kraft 1. januar 2006.

lovforslaget kan arbeidstakere få større tilgang til å lære av sine erfaringer, og slik bli i stand til å kontinuerlig endre og utvikle seg, noe det er et tiltagende behov for i dagens arbeidsliv, som er preget av ustabile og skiftende omgivelser, med stadig større innslag av internasjonale føringer.

## Litteraturliste

- Adman, Per (2003) Deltagerdemokrati genom arbetsplatsdemokrati. I: Gilljam, Mikael og Hermansson, Jörgen (red.) *Demokratiens mekanismer*. Malmö: Liber (s.141-164).
- AFI (Arbeidsforskningsinstituttet) (2004)  
[http://www.odin.dep.no/filarkiv/213980/AFI\\_ALLU.pdf](http://www.odin.dep.no/filarkiv/213980/AFI_ALLU.pdf) (13.04.05).
- ALLU (Arbeidslivslovutvalget) NOU 2004:5 *Arbeidslivslovutvalget. Et arbeidsliv for trygghet, inkludering og vekst*. Arbeids- og administrasjonsdepartementet.
- Andersen, Vibeke og Jørgensen, Christian Helms (2002) Det båndstyrede bageri og den ustyrlige styrelse. I: Knud Illeris (red.) *Udspil om læring i arbejdslivet*. København: Roskilde Universitetsforlag (s.155-185).
- Arbeidsgiverforeningen NAVO (2004)  
[http://www.odin.dep.no/filarkiv/214088/NAVO\\_ALLU.pdf](http://www.odin.dep.no/filarkiv/214088/NAVO_ALLU.pdf) (18.04.05).
- Arbeidsmiljøsenderets "Nettverk for hovedverneombud" (2004)  
[http://www.odin.dep.no/filarkiv/213989/ArbeidsmiljosenteretsHVOnettverk\\_ALLU.pdf](http://www.odin.dep.no/filarkiv/213989/ArbeidsmiljosenteretsHVOnettverk_ALLU.pdf) (18.04.05).
- Arbeids- og administrasjonsdepartementet. Stortingsmelding nr.19 (2003-2004) *Et velfungerende arbeidsmarked*.  
<http://odin.dep.no/mod/norsk/dok/regpubl/stmeld/002001-040031/dok-bn.html> (02.04.05).
- Argyris, Chris og Schön, Donald (1999) *Organizational learning II. Theory, method and practice*. USA: Addison-Wesley Publishing.
- ASD (Arbeids- og sosialdepartementet) Odelstingsproposisjon nr 49 (2004-2005) *Om lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.(arbeidsmiljøloven)*.  
<http://odin.dep.no/asd/norsk/dok/regpubl/otprp/046001-050009/dok-bn.html> (30.04.05).
- Berlin, Isaiah (1969) *Four essays on liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Biesta, Gert (2003) Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & demokrati*, Vol. 12, nr 1 (s.59-80).
- Bottrup, Pernille (2002) At skabe rum for læring i arbejdslivet. I: Knud Illeris (red) *Udspil om læring i arbejdslivet*. København: Roskilde Universitetsforlag (s.65-83).
- Casparry, William R. (2000) *Dewey on democracy*. New York: Cornell University Press.
- Claussen, Tor (1999). Dynamisk demokratisk medvirkning i bedriftsutvikling. Bedriftsutvikling og demokratiseringsprosesser i virksomheter og arbeidsliv. I: Falkum, Eivind, Eldring, Line og Colbjørnsen, Tom (red.) *Medbestemmelse og medvirkning. Bedriftsutvikling mot år 2000*. Fafo- rapport 324. Oslo: Fafo (s.153-179).

- 
- Claussen, Tor (2001) Dynamisk medvirkning i bedriftsutvikling. I: Grønhaug, Kjell og Hansen, Kåre (red.) *Medvirkning, læring og konkurranseevne*. Bergen: Fagbokutvalget Vigmostad & Bjørke (s.31-52).
- Dale, Erling Lars (1999) *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dewey, John (1969 [1938]) *Erfaring og opdragelse*. København: Berlingske forlag.
- Dewey, John (1997a [1916]) Education as conservative and progressive. I: *Democracy and education. An introduction to the philosophy of Education*. New York: The free press (s.69-80).
- Dewey, John (1997b [1916]) The democratic conception in education. I: *Democracy and education. An introduction to the philosophy of Education*. New York: The free press (s.81-99).
- Dewey, John (1997c [1916]) Experience and thinking. I: *Democracy and education. An introduction to the philosophy of Education*. New York: The free press (s.139-151).
- Dewey, John (1997d [1916]) Vocational Aspects of Education. I: *Democracy and education. An introduction to the philosophy of Education*. New York: The free press (s.306-320).
- Dreyer Hansen, Allan (2000) Lokaludvalg som konstruktion af lokale politiske fællesskaber. I: Dyrberg, Torben Bech, Dreyer Hansen, Allan og Torfing, Jacob (red.) *Diskursteorien på arbejde*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag (s.131-160).
- Dyrberg, Torben Bech, Dreyer Hansen, Allan og Torfing, Jacob (2000a) Diskursteorien på arbejdet I: Dyrberg, Torben Bech, Dreyer Hansen, Allan og Torfing, Jacob (red.) *Diskursteorien på arbejde*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag (s.7-18) .
- Dyrberg, Torben Bech, Dreyer Hansen, Allan og Torfing, Jacob (2000b) Metodiske refleksioner. I: Dyrberg, Torben Bech, Dreyer Hansen, Allan og Torfing, Jacob (red.) *Diskursteorien på arbejde*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag (s.319-338).
- Eikeland, Olav og Berg, Anne Marie (1997) *Medvirkning og læring. Endringsprosesser i staten - en veileder*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Eldring, Line (1999) Medvirkning som mote. I: Falkum, Eivind, Eldring, Line og Colbjørnsen, Tom (red.) *Medbestemmelse og medvirkning. Bedriftsutvikling mot år 2000*. Fafo- rapport 324. Oslo: Fafo (s.181-200).
- Ellström, Per-Erik (1996) *Arbete och lärande - förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, Eva og Ekholm, Bodil (2004) Verksamhetskultur och lärande. I: Ellström, Per-Erik og Hultman, Glenn (red.) *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur (s.137-156).

- 
- Ellström, Per-Erik (2004) Reproduktivt och utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet. I: Ellström, Per-Erik og Hultman, Glenn (red.) *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur (s.17-40).
- Ellström, Per-Erik og Hultman, Glenn (2004) Avslutande reflektioner och slutsatser. I: Ellström, Per-Erik og Hultman, Glenn (red.) *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur (s.295-305).
- Engelstad, Fredrik (1991 [1983]) Fremmedgjøring og medbestemmelse. I: Bergh, Trond (red.) *Deltakerdemokratiet. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget (s.181-214).
- Engelstad, Fredrik, Svalund, Jørgen, Hagen, Inger Marie og Storvik, Aagoth Elise (2003) *Makt og demokrati i arbeidslivet. Makt- og demokratiutredningen 1998-2003*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Falkum, Eivind (1999) Grenser for medvirkning I: Falkum, Eivind, Eldring, Line og Colbjørnsen, Tom (red.) *Medbestemmelse og medvirkning. Bedriftsutvikling mot år 2000*. Fafo -rapport 324. Oslo: Fafo (s.251-276).
- Gilljam, Mikael og Hermansson, Jörgen (2003) Demokratins ideal möter verkligheten. I: Gilljam, Mikael og Hermansson, Jörgen (red.) *Demokratiens mekanismer*. Malmö: Liber (s.10-27).
- Grønhaug, Kjell og Hansen, Kåre (2001a) Introduksjon. I: Grønhaug, Kjell og Hansen, Kåre (red.) *Medvirkning, læring og konkurranseevne*. Bergen: Fagbokutvalget Vigmostad & Bjørke (s.11-28).
- Grønhaug, Kjell og Hansen, Kåre (2001b) Målrettet bedriftsutvikling - nytter det? I: Grønhaug, Kjell og Hansen, Kåre (red.) *Medvirkning, læring og konkurranseevne*. Bergen: Fagbokutvalget Vigmostad & Bjørke (s.205-225).
- Gustavsson, Maria (2004) Potensialer för lärande i processoperatörarbete. I: Ellström, Per-Erik og Hultman, Glenn (red.) *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur (s.65-87).
- Hagen, Inger Marie (1999) Bedriftsdemokrati og fordeling - makt og bedriftsdemokrati. I: Falkum, Eivind, Eldring, Line og Colbjørnsen, Tom (red.) *Medbestemmelse og medvirkning. Bedriftsutvikling mot år 2000*. Fafo- rapport 324. Oslo: Fafo (s.61-90).
- Hansen, Kåre (2001) Deltagelse, demokrati og arbejdsmiljø- tre sider av samme sak? I: Kvadsheim, Henrik, Lindøe, Preben og Hansen, Kåre (red.) *Arbeidsmiljø i bedriftsutviklingen*. Skarnes: Compendius (s.147-170).
- Helsedepartementet (2004) [http://www.odin.dep.no/filarkiv/213984/HD\\_ALLU.pdf](http://www.odin.dep.no/filarkiv/213984/HD_ALLU.pdf) (13.04.05).
- Høyrup, Steen og Pedersen, Kim (2002) Lærings- og kompetencebegreberne i arbejdslivsforskningen. I: Knud Illeris (red.) *Udspil om læring i arbejdslivet*. København: Roskilde Universitetsforlag (s.85-103).

- 
- Kalleberg, Ragnvald (1991 [1983]) Arbeidsmiljøreform som deltakerdemokratisering. I: Bergh, Trond (red.) *Deltakerdemokratiet. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget (s.150-180).
- Kalleberg, Ragnvald (1984) Demokratisering av foretak. I: Hagtvedt, Bernt og Lafferty, William (red.) *Demokrati og demokratisering*. Otta: Aschehoug (s.367-404).
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Stortingsmelding nr 42 (1997-98) *Kompetansereformen*. <http://odin.dep.no/ufd/norsk/dok/regpubl/stmeld/014005-040017/inn-bn.html> (16.03.05).
- Kock, Henrik (2004) Team som lærstrategi. I: Ellström, Per-Erik og Hultman, Glenn (red.) *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur (s.89-116).
- Kommunal- og regionaldepartementet (2004) <http://www.odin.dep.no/filarkiv/213479/KRD.doc> (18.04.05).
- Kvadsheim, Henrik (1999) Organisering av utviklingsprosesser. I: Falkum, Eivind, Eldring, Line og Colbjørnsen, Tom (red.) *Medbestemmelse og medvirkning. Bedriftsutvikling mot år 2000*. Fafo- rapport 324. Oslo: Fafo (s.227-250).
- Kvadsheim, Henrik (2001) Bruk av møte- og medvirkningsarenaer i bedriftsutviklingsprosesser. I: Grønhaug, Kjell og Hansen, Kåre (red.) *Medvirkning, læring og konkurranseevne*. Bergen: Fagbokutvalget Vigmostad & Bjørke (s.53-74).
- Kvadsheim, Henrik og Lindøe, Preben (2001) Sammenfatning og anbefalinger. I: Kvadsheim, Henrik, Lindøe, Preben og Hansen, Kåre (red.) *Arbeidsmiljø i bedriftsutviklingen. Erfaringer fra et forsknings – og utviklingsprosjekt*. Skarnes: Compendius forlag (s.171-201).
- Lafferty, William (1991 [1983]) *Deltakelse og demokrati- momenter i en uendelig dialog*. I: Bergh, Trond (red.) *Deltakerdemokratiet - teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget (s.30-50).
- Lindøe, Preben (2001) Arbeidsmiljø og bedriftsutvikling – et begrepsmessig og historisk rammeverk. I: Kvadsheim, Henrik, Lindøe, Preben og Hansen, Kåre (red.) *Arbeidsmiljø i bedriftsutviklingen. Erfaringer fra et forsknings – og utviklingsprosjekt*. Skarnes: Compendius forlag (s.21-57).
- Lægreid, Per (1991 [1983]) Medbestemmingsretten i den offentlige sektor og det politiske demokrati. I: Bergh, Trond (red.) *Deltakerdemokratiet. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget (s.126-149).
- Løvlie, Lars (1989) Erfaring som handling. I: Thuen, Harald og Vaage, Sveinung (red.) *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget (s.147-178).
- NHO (Næringslivets Hovedorganisasjon) (2004) [http://www.odin.dep.no/filarkiv/213902/NHO\\_ALLU.pdf](http://www.odin.dep.no/filarkiv/213902/NHO_ALLU.pdf) (18.04.05).

- 
- Marsick, Victoria og Watkins, Karen (1999) *Facilitating learning organizations: making learning count*. Aldershot: Gower.
- Mathisen, Werner Christie (1997) *Diskursanalyse for statsvitere: hva, hvorfor og hvordan*. Forskningsnotat. Oslo: Institutt for statsvitenskap, UiO.
- Moltu, Berit (1999) Mot ein refleksiv medverknad? I: Falkum, Eivind, Eldring, Line og Colbjørnsen, Tom (red.) *Medbestemmelse og medvirkning. Bedriftsutvikling mot år 2000*. Fafo- rapport 324. Oslo: Fafo (s.201-226).
- Neumann, Iver B (2001) *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Nonaka, Ikujiro og Takeuchi, Hirotaka (1995) *The knowledge creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Paringer, William Andrew (1990) *John Dewey and the paradox of liberal reform*. New York: State University of New York Press.
- Pateman, Carole (1970) *Participation and democratic theory*. Oxford: Cambridge University Press.
- Pennock, J. Roland (1984) Frihet og likhet: et demokratisk spenningsfelt I: Hagtvedt, Bernt og Lafferty, William. *Demokrati og demokratisering*. Oslo: Aschehoug (s.254-291).
- Savage, Daniel (2002) *John Dewey's liberalism: individual, community, and self-development*. Carbondale Illinois: Southern Illinois University Press.
- Simon, Herbert and March, James (1958) *Organizations*. New York: Wiley.
- Sosial- og helsedirektoratet (2004)  
[http://www.odin.dep.no/asd/norsk/dok/hoeringer/under\\_behandling/002001-080015/ram004-bn.html](http://www.odin.dep.no/asd/norsk/dok/hoeringer/under_behandling/002001-080015/ram004-bn.html) (13.04.05).
- STAMI (Statens Arbeidsmiljøforskningsinstitutt) (2004)  
[http://www.odin.dep.no/filarkiv/213995/STAMI\\_ALLU\\_.pdf](http://www.odin.dep.no/filarkiv/213995/STAMI_ALLU_.pdf) (13.04.05).
- Thorsrud, Einar og Emery, Fred (1969) *Mot en ny bedriftsorganisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Torring, Jacob (2000) Velfærdstatens ideologisering. I: Dyrberg, Torben Bech, Dreyer Hansen, Allan og Torring, Jacob (red.) *Diskursteorien på arbejde*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag (s.19-43).
- Vaage, Sveinung (red) (2000) Innledning. I: *Utdanning og demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikken. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Winther Jørgensen, Marianne og Phillips, Louise (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

